
مؤسسهٔ چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی

۲۱۵

جولیا اس. فالک

زبان‌شناسی و زبان

بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی

ترجمهٔ خسرو غلامعلی زاده



زبان شناسی و زبان

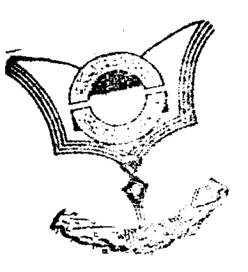
JULIA S. FALK

LINGUISTICS AND LANGUAGE

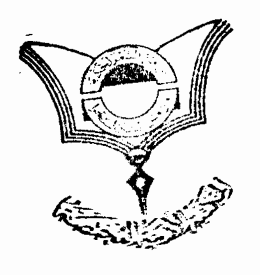
A Survey of Basic Concepts and Implications

Translated by

Khosrow Gholamalizadeh



بسم الله الرحمن الرحيم



جولیا اس. فالك

زبان‌شناسی و زبان

بررسی مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی

ترجمهٔ خسرو غلامعلی‌زاده



۲۱۵

مشخصات:

نام کتاب: زبان شناسی و زبان؛ بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی
نویسنده: جولیا اس. فالک
مترجم: خسرو غلامعلی زاده
ویراستار: محمود الیاسی
ناشر: مؤسسهٔ چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد، صندوق پستی ۱۵۷/ ۹۱۷۳۵
تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه
تاریخ انتشار: (چاپ اول ۱۳۷۱)، چاپ دوم ۱۳۷۲
آماده سازی و نظارت: واحد نشر بنیاد پژوهشهای اسلامی
امورفنی و چاپ: مؤسسهٔ چاپ وانتشارات آستان قدس رضوی

فهرست مندرجات

سخن مترجم

کتاب زبان‌شناسی وزبان* گسترهٔ وسیعی از مسایل مطروحه درزمینهٔ زبان‌شناسی را به‌خواننده عرضه می‌دارد؛ وشاید این یکی‌ازدلایل عمده‌ای بودکه مترجم را به‌ترجمهٔ آن‌علاقمند نمود. می‌توان گفت که‌کمترکتابی درمورد زبان‌شناسی، درسطحی **نسبتاً مقدماتی**، توانسته است همانند این‌کتاب بسیاری از مسایل عمدهٔ زبان‌شناسی را یکجا واز دیدگاه یك نظریهٔ زبان‌شناختی (زایا۔گشتاری) منعکس‌کند. ازآنجاکه به‌هنگام‌تدریس این‌کتاب، دریافتم که دانشجویان **به‌علت عدم آشنایی** بامتون زبان‌شناسی، و احتمالا، به‌علت مشکلات ومحدودیتهای زبانی، نمی‌توانند ازمطالب آن بهرهٔ لازم را ببرند، ترجمهٔ این اثر به‌زبان فارسی را امری ضروری دانستم تا این عزیزان و نیز سایر افراد علاقمند به مسایل زبان وزبان‌شناسی بتوانند از این‌علم‌که هنوز در ایران درسطح گسترده‌ای معرفی نشده است و باید در اشاعهٔ آن‌کوشید، بهره برند.

دوبخش نخست‌کتاب به مسایل کلی و برخی مفاهیم کلیدی نظریهٔ زایا۔گشتاری اختصاص داده شده است. دربخشهای ۳، ۵و۶ جنبه‌های واج‌شناختی ونحوی نظریهٔ زایا۔ گشتاری بابیانی ساده و صریح توضیح داده می‌شود. درلابلای این سه بخش، بخش۴ پیرامون نظامهای نوشتاری مختلف به بحث می‌پردازد. در بخش ۷ مسایل مربوط به جامعه‌شناسی زبان مطرح می‌گردد. سرانجام، دربخشهای ۸ و۹ پیرامون فراگیری زبان مادری، یادگیری زبان خارجی، و مسایل مربوط به یادگیری خواندن و نوشتن مورد بحث قرار می‌گیرد.

درسرتاسر ترجمه سعی براین بوده تا دربرابر اصطلاحات انگلیسی از اصطلاحات

---

* Falk Julia s. , *Linguistics and Language*, John Wiley & sons. 1978.

متداول در زبان فارسی استفاده شود، اما در مواردی‌که برابر فارسی آنها موجودنبود، به‌منظور تحقق امر ترجمه اصطلاحات جدیدی به‌کاربرده‌ام که البته هیچ‌گونه ادعایی در مورد وضع ومعرفی آنها ندارم. ضمناً، برابرهای انگلیسی‌اصطلاحات به‌صورت پانویس ارائه شده و درپایان‌کتاب نیز فهرست اصطلاحات به‌ترتیب حروف الفبای انگلیسی و فارسی گنجانده شده است.

از آنجاکه درسرتاسر متن‌نویسنده بکرات برزبان انگلیسی تأکیدمی‌ورزد وبرخی از بحثهای خودرا به‌گونه‌ای می‌پروراندکه نتیجهٔ نهایی‌را، بویژه دربحثهای مربوط‌به واج‌شناسی، می‌توان صرفاً به استناد زبان انگلیسی‌کسب‌کرد، مثالهای انگلیسی به‌همان صورت اصلی درترجمه واردشدند.

درپایان هرفصل، تحت عنوان جستار بیشتر، یك پاراگراف به‌معرفی برخی منابع مربوطه اختصاص داده شده که به‌دلایلی این قسمت از ترجمه حذف شده‌است، درنتیجه، جمله‌های ارجاعی به‌این پاراگراف نیز برگردانده نشده‌اند. به غیراز این مورد، تمام متن کتاب ترجمه شده است.

شایسته است دراینجا از مسئولین محترم انتشارات آستان قدس رضوی،که امکانات انتشار این‌کتاب را فراهم آوردند، تشکر کنم. همچنین، بدین‌وسیله ازدانشجویان محترم دانشگاه‌الزهرا، خانمها بهناز دقیقیان و ملینالحسائی،که دست نوشت اولیهٔ این ترجمه را بازحمت فراوان تحریر کردند، بسیار سپاسگزارم. همچنین، ازهمسر فاضل و مهربانم، خانم ناهید قائمی، که همواره مشوق من بوده‌اند و درترجمهٔ این‌کتاب به‌نوعی سهیم می‌باشند، بسیار ممنونم.

گزیده‌ای از پیشگفتار چاپ نخست

هرچند زبان‌شناسی رشته‌ای پژوهشی است که کلاً به‌بررسی زبان بشری می‌پردازد، دانشمندان و دانشجویان سایر رشته‌ها نیز به زبان علاقمندند. این بررسی مقدماتی برای استفادهٔ این گونه خوانندگان ــ که به زبان علاقمندند، اما متخصص زبان شناسی نیستند ــ عرضه می‌شود. موضوعات مندرج در این کتاب درکل برای درك ماهیت زبان ضروری هستند و بینشهای مفید نسبت به زبان را در اختیار کسانی که با آموزش ابتدایی و متوسطه، تدریس زبان خارجی، گفتار و گفتار درمانی، روان‌شناسی، وجامعه شناسی‌سروکار دارند قرار می‌دهد.

این کتاب، به‌منزلهٔ بررسی مقدماتی زبان‌شناسی و کاربردهای آن دررشته‌های دیگر، به‌گونه‌ای طرح‌ریزی نشده‌که انجام تجزیه و تحلیلهای زبانی را از دیدگاه زبان شناختی به خواننده بیاموزد وبرای برآوردن این هدف آثاری وجود دارندکه به مراتب تخصصی‌تر، اما مفصلترند. همچنین، در این کتاب خواننده بحثی جامع و صریح پیرامون زبان انگلیسی یا هرزبان دیگر نخواهد یافت. البته، مثالهایی عرضه می‌شود، اما هدف‌از ارائهٔ آنها نمایاندن اصول عام نظریهٔ زبان‌شناسی وکاربرد آن‌است. همهٔ مثالها اززبانهای واقعی هستند، هرچندکاربرد مثالهای واقعی گهگاه ایجاب می‌کند که به‌خاطر وضوح عرضهٔ مطلب، داده‌ها ساده‌تر شوند. اکثر مثالها از زبان انگلیسی برگزیده‌شده‌اند، اما، دربحث پیرامون موضوعاتی‌همچون آموزش زبان خارجی سعی‌شده مثالها اززبانهای بیگانه‌ای ارائه گردندکه معمولاً در ایالات متحده تدریس می‌شوند. در بارهٔ سایر زبانها که خوانندگان باآنهــا کمتر آشنا هستند نیز بحث شده است تا تنوع زبانهای بشری روشن‌تر گردد، و نشان داده شودکه‌میان همهٔ زبانها، حتی میان آنهایی‌که اغلب از انگلیسی بسیار متفاوت انگاشته می‌شوند، شباهتهای بسیاری وجود دارد.

این بررسی در اصل فرضیات، اهداف و اصطلاحات دیدگاهی را در زبان‌شناسی دنبال می‌کندکه به دستور گشتاری موسوم است . برخی از زبان شناسان پیرامون زبان در چهار چوبهایی نسبتاً متفاوت به پژوهش می پردازند، اما دیدگاه گشتاری بیش از سایر دیدگاهها به‌کار برده می‌شود ونیز بیش ازهمه با سایر رشته‌ها در ارتباط است. ازاین‌رو، برای مبتدیان زبان‌شناسی و نیز افراد غیرمتخصص این دیدگاه کار آمدتر ازهمه می‌باشد.

مفاهیم بنیادی وبرخی از دستاوردهای پژوهشهای زبان‌شناختی معاصر در بخشهای ۲، ۳، ۵، و۶ عرضه شده‌اند، حال آنکه بخشهای ۴، ۷، ۸، و۹ به‌آن دسته ازموضوعات زبان‌شناختی احتصاص دارندکه ازعلایق بلافصل متخصصان سایررشته‌ها به‌شمارمی‌روند. اصطلاحات فنی در هررشتهٔ علمی یافت می‌شود، و زبان‌شناسی هم از این قاعـده مستثنا نیست. در صورتی‌کـه زبان‌شناسان بخواهند برای بحث پیرامـون زبان در اتخاذ روشی صریح، دقیق‌وعینی، سهیم باشند، نیازمنداین اصطلاحاتند. شخص‌غیرزبان‌شناس می‌بایست بر اصطلاحات بنیادین این رشته اشراف یابد تا بتواند آثار زبـان‌شناسی محض و نیز کتابها ومقالات مربوط به‌رشتهٔ مورد علاقه‌اش راکه ازدیدگاه زبان‌شناسی نگاشته‌شده‌اند، درك نماید. این گونه مقالات وکتابهاکه پیوسته در حال افزایش است مباحثی مختلف، از بحثهای پیرامون زبان آموزی‌کودك، آموزش خواندن و نوشتن، تسلط بر زبان خارجی، تجزیه و تحلیل سبك ادبی، گرفته تا بررسی تفاوتهـای لهجه‌ای را دربر می گیرند. اکثر اصطلاحات ویژه همراه با مسایل زبانی بنیادین در بخشهای ۲، ۳، ۵ و۶ معرفی شده‌اند.

در بررسی مقدماتیِ مـوضوعی به‌گستردگی زبان بشری باید برخی جنبه‌ها نادیده گرفته شود، یا این‌کدکلی‌تر از آنچدکه شایسته‌تر است عرضه‌گردد. آنان‌که خـواستار آشنایی کاملتر با مسایل و مطالب زبانی مطروحه در این‌کتابند، لازم است به بررسیهای پیشرفته‌تر دیگر رجوع کنند. بدین منظور، فهرستی حاشیه‌ای از مقـالات وکتابها بر هر فصل این‌کتاب افزوده شده است که اطـلاعات جامعتری پیرامون موضوعات مطرح شده ارائه می‌دهنـد. در پـایـان هرفصل اطلاعـات‌کاملی راجع‌به کتـاب‌شناسی در کتابنامهٔ همهٔ موضوعات منتخب‌فراهم‌شده‌که تحت عنوان «جستار بیشتر» مورد بحث‌قرار گرفته‌است.

من صمیمانه بر تأثیر دانشمندانی‌که آثارشان در پایان هرفصل و درکتـابنامهٔ کلی این‌کتاب ذکر شده است، اذعان می‌کنم. برخی ازآنـان استاد من بوده‌اند، برخی دیگر دوستان وهمکارانم ونیز سایرافراد،که از طریق نوشته‌هایشان‌آنهارا می‌شناسم. همهٔ‌آنان کمکهای شایانی‌به زبان‌شناسی کرده‌اند-کمکهایی‌که شالودهٔ این‌کتاب به‌شمارمی‌آیند.

ج.اس. فالك

پیشگفتار چاپ دوم

در این چاپ جدید درهر فصل دست کم تغییراتی جزئی بعمل آمده؛ اما جهت گیری، ساخت و دیدگاه بنیادی آن به همان‌صورت چاپ نخست باقی مانده است. مهمتر ازهمه، افزودن قسمتی برپایان هر فصل تحت عنوان «جستار بیشتر» است که مدرس می‌تواند از مطالب مندرج در آن به‌منزلهٔ اساس بحثهای کلاس، سخنرانیهای تکمیلی، یا تکالیف استفاده کند. دانشجویان درخواهند یافت که بسیاری ازاین مطالب را می‌توان مستقلا پی گرفت. قسمتهای مربوط به «جستار بیشتر» مطالب زیر را در برمی‌گیرند: (۱) توصیه‌های حاشیه‌ای جهت مطالعهٔ بیشتر درسطوحی مناسب با معلومات خواننده. (۲) زمینه‌ها و موضوعات متنوع جهت بحث وکند وکاو. (۳) کاربرد و گسترش مفاهیم معرفی شده در هر فصل. و(۴) تمریناتی برای تمرین اصول، ابزارها واصطلاحات زبان شناسی توصیفی. این منابع تکمیلی دربسیاری ازموارد از عملکردهای عادی ومکانیکی‌متون مقدماتی فراتر رفته و، درعوض، خوانندگان را وا می‌دارندکه پیرامون مفاهیم جدید بیندیشند، آنها را کشف کنند و بیازمایند و با تجارب زبانی خود مرتبطشان سازند. از این رو، در برخی موارد، کند وکاوها موجد بحثهایی باز وعاری از پاسخی «صحیح» و واحد خواهند شد. این وضع اصالت برخی جنبه‌های پژوهش زبان‌شناختی معاصر را بدرستی باز می‌تاباند.

در بخشهای ۶، ۸، و ۹ تجدید نظرهای عمده‌ای به‌عمل آمده‌است. بخش ۶، اکنون با عنوان «نحو، معناشناسی و کاربردشناسی»، به مقدار قابل توجهی گسترش داده شده است تا پیشرفتهای اخیر درزبان‌شناسی را دربر گیرد. حوزه‌های میان رشته‌ای، از جمله زبان‌آموزی کودک، یادگیری زبان خارجی، وروخوانی درمدارس ابتدایی و بخشهای ۸ و ۹، مورد تجدید نظر قرارگرفته و گسترش داده شده‌اند تا پیشرفتهای مهم و پنج سال گذشته را شامل گردند. درچند فصل دیگر نیز مطالب جدیدی گنجانده شده است.

به‌خاطر این گسترشها برحجم کتاب افزوده شده است. اما، مدرسین بازهم تدریس آن‌رادرعرض یك نیمسال دردوره‌ای کوتاه‌مدت (برای‌مثال، سی‌ساعت درسی) امکان‌پذیر خواهند یافت. هریك از فصول کتاب به‌اندازهٔ کافی جامع است و اصطلاحات و مفاهیم مهم آنها هم به‌قدرکافی توصیف شده‌انـد تا دانشجویان بتوانند با مطالعهٔ مستقل آنها را خوب درك نمایند. بنابراین، ازاین کتاب می‌توان هم در دوره‌هایی استفاده‌کرد که نظریه و توصیف زبانی را مورد تأکید قرار می‌دهند، وهم در دوره‌هایی از آن بهره جست‌که برجنبه‌های میان رشته‌ای وکاربردهای زبان‌شناسی در رشته‌های مربوطه تأکید می‌ورزند. مطالبی راکه مستقیماً با هدف اصلی درس سازگارنباشند، می‌توان به‌عنوان مطالعهٔ فـوق برنامه تعیین‌کرد، یا حتی کلاً آنها را حذف نمود. در صورتی‌که اصطلاحات و مفـاهیم معرفی شده در فصلهای تعیین نشده، درفصلهای دیگرنیز به‌کارروند، می‌توان محل آنها را با رجوع به فهرست موضوع مشخص نمود.

در این چاپ علاوه بر فهرست موضوعات وفهرست زبانها، فهرستی ازنام مؤلفان نیزگنجانده شده است‌که به‌شناخت محققانی‌که ازکتابها یا مقالاتشان ذکری به‌عمل آمده و آثارشان اطلاعاتی پیش زمینه‌ای یا متون مطالعاتی ضمیمه را دراختیارخوانندگان قرار می‌دهد، کمك می‌کند. دراین‌چاپ نیزهمچون چاپ پیشین اطلاعات کتاب شناختی جامعی دربخش کتاب‌شناسی‌گردآوری شده‌است.

ج.اس. ف

بخش اول

مقدمه

فصل اول

مطالعهٔ زبان

برخوردهای هرروزهٔ ما با زبان چنان طبیعی و گسترده است که بندرت آن را موضوعی درخور مطالعهٔ جدی تلقی می‌کنیم. زبان همیشه در دسترس است، واغلب بدون هیچ تلاش آگاهانه‌ای بی‌اختیار آن را به کار می‌بریم. همهٔ انسانها از دوران کودکی بر زبانی تسلط پیدا می‌کنند و آن را به‌کار می‌برند. ظاهراً چیز جالب توجه خاصی درمورد پدیدهٔ پیش پا افتاده‌ای همچون زبان وجود ندارد. حقیقت اینکه، همگان بر این باورند، چون هرانسانی برزبان مسلط است، پس چیزی دربارهٔ زبان ناشناخته نیست.

چون استفاده از زبان درنظر همه بسیار طبیعی جلوه می‌کند، ممکن است پنداشته شود که زبان خود باید بسیار ساده باشد به‌طوری که تعداد بسیاری واژه و تنها چندقاعده را دربرمی‌گیرد واین‌قواعد تلفظ و آرایش واژه‌ها را درجمله کنترل‌می‌کنند. اما، بررسی زبانهای بشری نشان می‌دهد که زبان نظامی بغایت پیچیده، بسیار انتزاعی، و بی‌نهایت زایاست که بین معانی وصوتها ارتباط ایجاد می‌کند. ما همه برنظام زبان بومی خودمسلط هستیم. اما این دانش علی‌رغم اینکه دائماً مورد استفاده قرار می‌گیرد، بازهم دانشی‌کاملاً ناآگاهانه است. ممکن است بتوانیم جملات خاصی را که می‌شنویم توصیف کنیم، و بی‌تردیدتوان تولید ودرك بی‌نهایت جمله را نیزداریم، اما شالودهٔ این تواناییهاپیکره‌ای از دانش زبانی است‌که براحتی قابل‌توجیه نیست. مشاهدهٔ یك کنش، حتی شرکت درآن نیز، برابربا درك آن نیست. برای مثال، بسیاری ازمردم می‌توانند مسایل پیچیدهٔ حساب را حل‌کنند، اما توان توصیف فرایندهای ذهنی به‌کاررفته دردست یابی به پاسخ راندارند بدون داشتن توانایی توصیف مکانیسم اتومبیل یاشالوده‌های عصبی- فیزلوژیکی فعالیتهای بدن خود (از قبیل ترمزکردن یاکنترل فرمان اتومبیل) و بدون داشتن توانایی توصیف تصمیم‌گیریهای ذهنی (اینکه چه موقعی باید ترمزکرد یا فرمان را چرخاند)، نیز می‌توان

یك رانندهٔ ماهر شد. به‌طریق مشابه، به هنگام سخن گفتن و درك جملات از فرایندهای ذهنی و فیزیکی مربوط به زبان بی‌اطلاع هستیم، یا آگاهی ما در مورد آنها اندك است.

هدف زبان‌شناسی ــ مطالعهٔ علمی زبان ــ توصیف زبانها و تشریح دانش ناخودآگاه اهل زبان در مورد زبانشان است. علم صرفاً توصیف و مشاهدهٔ پدیده‌ها نیست، هرچند این دو، که ازسوی افراد غیرمتخصص بدیهی تلقی می‌شوند، جزو فعالیتهای هردانشمندی به‌شمار می‌آید. هرعلمی، ازجمله زبان‌شناسی، درپی کشف اصول عامی است که زیربنای حقایق قابل مشاهدهٔ متعددی را تشکیل می‌دهند. هر چند زبان‌شناسی در توصیف و توجیه بسیاری از ویژگیهای زبان پیشرفت چشمگیری کرده، اما زبان بشری بازهم مشحون از داده‌های نامکشوف است.

هرانسانی توان تولید یا درك تعداد نامحدودی از جمله‌های ممکن زبان خویش را دارد، ما هرروز با جمله‌هایی مواجه می‌شویم که قبلاً هرگز آنها را ندیده یا نشنیده‌ایم، اما با وجود این آنها را می‌فهمیم وحتی متوجه نمی‌شویم که آن جمله‌ها جدیدند. ماسخن می‌گوییم، اما معمولاً ازحرکات زبان، لبها، یا سایر قسمتهای دهان یا گلویمان که درتولید اصوات درگیرند، بی‌اطلاع هستیم. اگر مجموعه‌ای از جمله‌ها به‌ما داده شود، دانش زبانی‌مان مارا رهنمون خواهد شد تا تشخیص دهیم کدام‌یك از آنها با الگوهای هنجار زبانمان مطابقت دارند وکدام‌یك ندارند. می‌توانیم مشخص کنیم که کدام جمله‌ها بیش از یك معنا دارند و کدام جمله‌ها هم معنا هستند. آنچه راکه سخنگویان یك زبان می‌دانند چیست؟ چه‌نوع دانشی شالودهٔ کاربرد روزمرهٔ زبان را تشکیل می‌دهد؟ هنگامی که گفتاری را می‌شنویم کل آنچه که واقعاً به‌گوش ما می‌رسد صداست. چه نوع دانشی ما را قادر می‌سازد تا این صدا را به منزلهٔ بیان معنادار تعبیر کنیم؟ این‌گونه پرسشها اساس پژوهش زبان‌شناس پیرامون زبان بشری را تشکیل می‌دهند.

گرایشهای نوین

زبان‌شناسان تنها دانشمندانی نیستند که به مطالعهٔ زبان می‌پردازند. دربسیاری از رشته‌های دیگر نیز داشتن شناختی از زبان بسیار مهم است. متخصصین تعلیم و تربیت، فیلسوفان، روان‌شناسان، مردم‌شناسان، ودانشجویان ادبیات با مطالعهٔ زبان، همه می‌توانند از حوزه‌های تخصصی خود شناختی عمیقتر داشته باشند.

آموزگاران مدارس ابتدایی، که وظیفه‌شان یاری رساندن به‌کودکان دریادگیری خواندن ونوشتن است، درصورتی می‌توانند وظایف خودرابطور مؤثر به انجام برسانند که رابطهٔ موجود بین نوشتار و گفتار را درك کنند، از سطح زبان‌آموزی کودك به‌هنگام

ورود به مدرسه مطلع باشند، و بر نقشی که تفاوتهای لهجه‌ای ممکن است در مشکلات ناشی از خواندن ایفا کنند، واقف شوند. آموزگاران دبیرستانها نیز جهت تجزیه و تحلیل سبکهای ادبی و مسایل مربوط به تدریس خوب انشا و دستور زبان تا حدی نیاز به شناختن زبان دارند. به هنگام تدریس زبان خارجی، ارائهٔ مثالهایی از زبان خارجی به دانشجو کافی نیست. آموزگار باید بر قواعد و قالبهای حاکم بر نظام زبانی تسلط داشته باشد، و اگر قرار بر این باشد که دانش آموزان بر زبان خارجی مورد نظر تسلط کافی یابند، در آن صورت آموزگار باید نوع دانش زبانی سخنگویان بومی آن زبان را درک کند.

فلاسفه یکی از مهمترین عوامل تمایز دهندهٔ انسان از سایر حیوانات را در زبان می‌یابند. شناخت ماهیت زبان و اینکه چگونه زبان به موقعیت خاص انسان در جهان اعتبار می‌بخشد، از مسایل مهم فلسفی به شمار می‌روند. افزون بر این، فلاسفه به تعیین روابط موجود بین زبان و منطق و همچنین بین زبان و تفکر علاقه نشان می‌دهند؛ امری که تحقق بخشیدن به آن مستلزم درك عمیق زبان است. برای روان‌شناس زبان مملو از مواد لازم برای تحقیق پیرامون یادگیری است. هر نظریهٔ یادگیری باید توان توجیه فراگیری زبان را داشته باشد. زیرا همهٔ انسانها، بجز آنان که مشکلات ذهنی یا جسمی دارند، بی‌تردید زبان بومی خود را در دوران کودکی بطور کامل و صحیح یاد می‌گیرند. در واقع، یادگیری نخستین زبان عموماً پیچیده‌ترین پیشرفت ذهنی به شمار می‌آید. تعداد علایق مشترك زبان‌شناسان و روان شناسان در مطالعهٔ زبان به اندازه‌ای است که در دههٔ ۱۹۶۰ یك علم میان‌رشته‌ای ــ روان‌شناسی زبان[1] ــ پدیدار شد. در دههٔ گذشته پژوهشهای مربوط به روان‌شناسی زبان به‌موضوعاتی از قبیل رابطهٔ بین زبان و شناخت، رشد زبان در کودکان، و تعبیر معانی جمله‌ها پرداخته است.

دیر زمانی است که در ایالات متحده مردم شناسی و زبان‌شناسی کاملاً با یکدیگر در رابطه بوده‌اند. بسیاری از تحقیقات زبان‌شناختی در اوایل قرن حاضر از سوی روان‌شناسان انجام می‌شد که پیرامون زبان و فرهنگ جوامع مختلف سرخپوستان آمریکا به‌پژوهش می‌پرداختند. حتی امروز هم مردم‌شناسان باید زبان را به‌منزلهٔ بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ هر جامعه‌ای مورد توجه قرار دهند. برای جامعه‌شناس هم داشتن شناختی از زبان بسیار مهم است، بویژه هر جا که گونه‌های خاص زبانی در ارتباط با گروههای اجتماعی بخصوصی قرار گیرند. یك علم میان رشته‌ای دیگر نیز ــ جامعه‌شناسی زبان[2] ــ رابطهٔ موجود بین جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی را منعکس می‌کند. در پژوهشهای گستردهٔ اخیر

---

1. psycholinguistics 2. sociolinguistics

پیرامون جامعه‌شناسی زبان، موضوع لهجه‌های اجتماعی ــ تفاوتهای موجود بین زبان و کاربرد آن‌که با تفاوتهای طبقات اجتماعی رابطهٔ دو جانبه دارند ــ مورد ملاحظه قرار گرفته است.

نویسندگان وشاعران، وهمچنین منتقدان ادبی، زبان را همچون وسیله‌ای می‌پندارند که به‌واسطهٔ آن اندیشه‌ها بیان می‌شود. برای درك چگونگی استفاده اززبان درنظم یانثر، نیز می‌بایست امکاناتی را یافت‌که زبان برای شیوهٔ بیان دراختیار می‌گذارد. حتی برای آنان‌که نیاز حرفه‌ای بخصوصی به‌زبان ندارند، دانستن فرضیات و نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی فواید چشمگیری دارد. تنها از طریق شناخت آگاهانهٔ زبان است‌که می‌توان کاربرد صحیح آن‌را، نه‌تنها درعرصهٔ ادبیات،که درزندگی روزمره نیز کسب‌کرد. کسب مهارت در زبان، درك زبان و کاربرد آن صرفاً یك موضوع زیبایی‌شناختی نیست؛ گاهی اوقات زبان به‌منظور گمراه‌کردن نیز به‌کار برده می‌شود. ابهام و ایهام در تبلیغات و قراردادهایی‌که از نظر قانونی در سطح بالا قرار دارند، پاسخهای دوپهلویی‌که به خبرنگاران داده می‌شود یا در دادگاهها رد وبدل می‌گردد، همه تنها نمونه‌هایی از موارد متعارفی هستندکه درآنها تسلط برزبان می‌تواند هم برای گوینده وشنونده، و هم برای نویسنده وخواننده نتایج عملی مهمی به‌بار آورد.

در میان‌کلیهٔ گرایشهای نوین در راستای زبان، تنها علایق زبان‌شناس است که بی‌واسطه ومستقیماً باخود زبان سروکار دارد. سایر محققان علاقه به‌رابطهٔ موجود بین زبان وسایر جنبه‌های انسان یا جهان دارند. اما پیش از آنکه این‌قبیل محققان بتوانند نظریه ها و توجیهاتی جامع پیرامون زبان درارتباط با عوامل دیگرارائه دهند، لازم‌است که‌ماهیت‌زبان‌رابشناسند. زبان‌شناسی چنین‌شناختی‌رافراهم‌می‌سازد، وهم‌ازاین‌روست‌که در بسیاری از رشته‌های پژوهشی دیگر به منزلهٔ منبع اصلی اطلاعات برای ارائهٔ نظریه‌ها، توجیهات وروشها به‌کار می‌رود.

چشم‌اندازهای تاریخی

توجه به زبان امر تازه‌ای نیست. شواهدی از قدیمی‌ترین تاریخ مدون دردست است‌که انسان درآن زمان نیز پیرامون زبان به‌پژوهش می‌پرداخت. بسیاری از فرضیه‌ها، نظریه‌ها واهداف زبان‌شناسی جدید، ریشه در قرون گذشته دارند. علاوه برآن مطالعات غیر زبان‌شناختی از زبان نیز، همانند آرای ارائه شده از سوی بسیاری از مردم جامعهٔما دربارهٔ زبان، از اندیشه‌های گذشته متأثر شده‌اند. بررسی مختصر تاریخ زبان‌شناسی زمینه‌ای را برای درك خدماتی‌که درگذشته صورت گرفته‌است وهمچنین برای‌درك‌پندارهای

نادرست دربارهٔ زبان فراهم می‌آورد؛ پندارهای نادرستی که درزمان قدیم به وجود آمده است و هنوز هم درمیان افراد غیرزبان‌شناس رواج دارد.

قدمت بسیاری از اصطلاحاتی که در بررسیهای جدید زبان به کار بـرده می‌شوند به‌یونان باستان بازمی‌گردد، یعنی‌هنگامی‌که فلاسفه و منتقدان ادبی اصطلاحاتی رابه‌وجود آوردند تا آنها را در پژوهشهای زبان خود به‌کار بندند. قدیمی‌ترین شواهد مـدون در مورد عـلاقهٔ یـونانیان به‌زبـان مربوط به‌سوفسطاییان[3] سدهٔ پنجم پیش از میـلاد است. ملاحظات سوفسطاییان از زبان ماهیتی عملی داشت، زیرا آنان آموزگـاران علم بیان[4]، یعنی فن مباحثه بـودند. سوفسطاییان به‌درک اصول زیـربنایی زبان چندان علاقـه‌ای نشان نمی‌دادند، بلکه گفتار اربابان سخن را مورد بررسی قـرار داده و عناصر مختلف موجود در آن قبیل گفتارها را شماره می‌کردند. سپس به‌شاگردان خود توصیه می‌کردندکـه در گفتارشان همان تعداد جمله، واژه و هجا به‌کار برند و گفتهٔ خود را در قالب گفته‌های این اربابان سخن بریزند. آموزگـاران علم بیان عـلاقهٔ زیادی بـه معنی گفتار از خود نشان نمی‌دادند، آنان قبل از هرچیز به‌صورت زبانی علاقمند بودند. اما، این‌گونه بـرداشت عملی و کاملاً توصیفی از بررسی زبان برای فلاسفهٔ یونان‌که بیشتر به ماهیت زبان، مردم، جهان ومناسبات موجود بین آنها می‌پرداختند، چندان اهمیتی نداشت. یکـی از نخستین پرسشهای فلسفی دربارهٔ زبان هنوز هم تا عصرما بی‌پاسخ مانده است ـ چه رابطه‌ای بین تلفظ و معنی واژه برقرار است؟ برخی از دانشمندان‌استدلال می‌کردند که این رابطه از نوع طبیعی است‌که به‌واسطهٔ آن تلفظ با معنا ارتباط برقرار می‌کند، حال آنکه دیگران اظهار می‌داشتند این رابطه قراردادی واختیاری است و با واقعیت ارتباط مستقیم ندارد. به‌پشتیبانی از دیدگاه «طبیعی»، دانشمندان یونانی، واژه‌های یونانی معادل این واژه‌های انگلیسی یعنی *moo*، *bow-wow*، *crunch* و*tinkle* را شاهد می‌آوردند، که به‌نظر می‌رسد تلفظ آنها تاحدودی شبیه صداهـای واقعی اعمالی است که توسط این واژه‌ها نمایانده می‌شوند. پیرامون دیدگاه «قراردادی» این واقعیت رامتذکر شدندکه این‌رابطه بین اکثر واژه‌های زبان وصداهای طبیعی آنها بـرقرار نیست. بـرای مثال، هیچ دلیلی وجود نداردکه میزحتماً باید میز نامیده شود. این شیء همان گونه‌که دراسپانیولی‌است، می‌توانست فقط *mesa* نامیده شود. باید متذکر شدکه یونانیان عموماً زبان خود رامورد بررسی قرار دادند. چون شواهـدی از واژه‌هایی بامعانی یکسان، امـا با تلفظهای کاملا متفاوت در سایر زبـانها دردست نبود، در نتیجه حفظ مـوضع برای طبیعت‌گرایان نسبتاً

3. Sophists 4. rhetoric

آسان می‌نمود. اما ، امروز، به‌خاطر وجـود توصیفهای زبان‌شناختی پیرامون بسیاری از زبانها، دیدگاه طبیعی در مـورد اکثر واژه‌های موجود در زبانها کاملاً نادرست جلـوه می‌کند. البته، مواردی از رابطهٔ آشکار بین‌صوت و معنا وجـود دارد، اما تعداد آنها به آن اندازهٔ کافی نیست که بتوان دیدگاه طبیعی را کلاً برای توجیه زبان پذیرفت. بنابراین، دیدگاه قراردادی، اینکه رابطهٔ بین صوت و معنا اختیاری است، دراکثرموارد معتبرترین و دقیقترین موضع را فراهم می‌سازد.

دومین موضوع فلسفی درزبان‌شناسی یونان، که هنوزهم جالب توجه است، پیرامون با قاعده بودن زبان دور می‌زنـد. برخی ازدانشمندان اظهار می‌داشتندکه زبـان اساساً نظام‌مند و با قاعده است و با توصیف الگوهای ثابتی که درساختمان واژهٔ یونانی یـافت می‌شد، آرای خود را به‌ثبوت می‌رساندند. نمونه‌هایی ازاین گونه الگوها درزبان‌انگلیسی صورتهای جمع هستند، ازقبیل *maps* ، *characteristics* ، *interests* ، *effects* ، که‌صورت جمع آنها با افزودن *s* به‌صورت مفردشان ساخته می‌شود. سایرفیلسوفان‌یونانی، هرچندکه با قاعده بودن زبان را انکار نمی‌کـردند، تأکید بـراین داشتندکـه جنبه‌های بی‌قاعدهٔ زبان یونانی به‌مراتب بیشتر است. واژه‌هایی‌که درزبان انگلیسی از الگوی‌عام قاعدهٔ جمع پیروی‌نمی‌کنند، عبارتند از: *men* و *sheep* و *children*. آنان‌که بر باقاعده بودن زبان پافشاری می‌کردند موسوم به‌قیاسیون[5] بودند، اما کسانی‌که بر بی‌قاعدگی در زبان تأکید می‌ورزیدند، بی‌قاعده‌گرایان[6] نامیده می‌شدنـد. اکنون واضح است‌که زبان ذاتاً نظام‌مند وباقاعده است. اگرغیرازاین بود، انسان از یادگیری چنین نظام پیچیده‌ای ناتوان می‌شد. توجه یونانیان به‌باقاعدگی و به‌بی‌قاعدگی زبان موجب‌گردیدکـه دستور-نویسان هـردو جنبهٔ زبان یونانی را توصیف کنند، ازاین‌رو نوعی توصیف زبـانی را بنا نهادند، که تا به‌امروز باقی است. زبان‌شناسان جدیـد درپی توصیف باقاعدگیهای زبان و تشریح بی‌قاعدگیهـای آن هستند. آنچه‌که دروهلهٔ اول بی‌قاعده جلوه می‌کند، پس‌از بررسی‌دقیق معلوم می‌شودکه درواقع با قاعده ونظام‌مند است.

علاقهٔ یونانیان به زبان صرفاً محدود بـه مسایل فلسفی می‌شد. اسکندریـه‌ایهای[7] سده‌هـای دوم وسوم پیش از میلاد به‌ادبیات گذشته علاقه داشتند. چون همهٔ زبانهـا در دورانی از تاریخ خود متحول می‌شوند، درنتیجه در آثار ادبی سدهٔ پنجم پیش ازمیلاد واژه‌ها و عباراتی وجود داشت‌که باواژه‌ها وعبارات مورد استفادهٔ اسکندریه‌ایها تفاوت

---

5. analogists
6. anomalists
7. Alexandrians

داشتند. ازاین‌رو، ادیبان لازم می‌دیدندکه پیرامون تفاوتهای موجود بین زبان ادبیات و زبان گفتاری مردم تفسیرهایی بنگارند. این تفسیرها، به گونهٔ یادداشتهای توضیحی در نسخه‌های جدید نمایشنامه‌های شکسپیر، به منزلهٔ راهنماهایی برای درك ادبیات به‌کار می‌رفتند. این‌عارضهٔ جنبی تأسف‌آورکه از بررسی زبان در ارتباط با ادبیات از سوی اسکندریه‌ایها سرچشمه می‌گیرد، تا به‌عصر ما نیز ادامه یافته است. تحسین ادبیات منجر به این فرض مسلم گردید که کاربرد زبان در شاهکارهای ادبی به‌گونه‌ای «بهتر» یا «خالص‌تر» از کاربرد روزمرهٔ آن است. گفتار عادی به‌عنوان صورت «فاسد شدهٔ» زبان تلقی می‌شد. این‌قبیل ادعاها ازدیدگاه عینی به‌هیچ وجه صحت ندارند. زبان نظامی است برای انتقال معنا، وهر زبانی می‌تواند نیازهای ارتباطی اهل خود را رفع نماید. اگر نویسندگان سدهٔ پنجم پیش از میلاد آتن، در سدهٔ سوم یادوم پیش از میلاد دراسکندریه می‌زیستند، بی‌تردید آثارشان را به زبان اسکندریه می‌نگاشتند. باوجود این، تأکید دانشمندان اسکندریه برصورت قدیمی و مدوّن زبان یونانی، بر مطالعهٔ زبان به مدت چندین قرن اثر نهاد.

با نفوذترین ومشهورترین دستور نویسان رومی نیز همان سنّت اسکندریه‌ای را دنبال‌کردند. آنان، به‌عوض یونانی دربارهٔ زبان لاتین نگاشتند وبه‌عوض توصیف زبان لاتین مورداستفادهٔ معاصران خود، بررسیهایشان را برزبان ادبیات متمرکز کردند.هرچند لاتین و یونانی زبانهای متفاوتی هستند، اما بسیاری ازدانشمندان رومی همان اصطلاحات وشیوه‌های توصیفی را به‌کاربردندکه چندین‌قرن پیش یونانیان آنها را به‌کار برده بودند. این شیوهٔ تحلیل تاحدودی کارآمدتر بود، زیرا، بین این دوزبان شباهتهایی وجوددارد. اما، هنگامی‌که بعداً همان سنت توصیف دستوری درموردسایر زبانها، مثلاًانگلیسی به‌کار بسته شد، باعث سوء تعبیر زبان انگلیسی گشت‌ـ‌کوششی بود درجهت جای دادن انگلیسی در قالبی که برای زبانهایی کاملاً متفاوت طراحی شده بود. حتی، هم‌اکنون نیز امکان برخوردبانظراتی وجود داردکه ابداً ربطی به‌انگلیسی ندارند، اما باوجود این، به‌منزلهٔ «قواعدی» برای کاربرد «صحیح» مطرح می‌شوند. برای مثال، به‌ادعایی توجه کنید که گاهی اوقات درکتابهای «دستور زبان» در مورد غلط بودن جداسازی عناصر سازندهٔ مصدر می‌شود. یعنی، گفته می‌شود که جملاتی نظیر جمله‌های زیر غلط هستند:

(1) For this assignment, you are expected *to clearly describe* the major factors that resulted in the decline of Roman civilization.

(2) *To fully understand* the effect of gamma rays, a person must have some background in science.

این اندیشه که قیدهایی از قبیل *clearly* یا *fully* را نباید بین *to* و فعل نهاد، ملهم از زبان لاتین است. در زبان لاتین صورت مصدری فعل تنها از یك واژه تشکیل می‌یافت، مانند *describere* که برابر با «to describe» است. بنابراین، جداسازی عناصر سازندهٔ مصدر در لاتین غیرممکن می‌نمود، و برای انجام چنین کاری باید قید در وسط واژه‌های دیگر جای داده شود. هیچ دلیل مشابهی وجود ندارد که جداسازی عناصر سازندهٔ مصدر را در انگلیسی امروزی منع کند. این گونه تحریمها تا اندازه‌ای ناشی از اعمال نابجای قواعد زبان لاتین بر انگلیسی است. زبانها اغلب دارای ویژگیهای مشترکی هستند، اما می‌بایست دقت کرد که در توصیف یك زبان ویژگیهای زبان دیگر را بر آن تحمیل ننمود.

تألیفات توصیفی دیگر دستورنویسان رومی که مبتنی بر زبان نوشتاری بودند، تقریباً بمدت یك‌هزار سال همچنان ادامه یافت و این بیشتر بدان خاطر بود که دانشمندان اروپایی تاقرن پانزدهم از زبان لاتین استفاده می‌کردند. سایر دانشمندان بیشتر به‌فلسفه علاقه داشتند تا به توصیف زبانی و نقد ادبی، و در آغاز سدهٔ سیزده، سنت پژوهش زبان‌شناختی متفاوتی شروع به‌ظهور کرد.

فلسفهٔ مَدْرَس گرا[8] که درسدهٔ سیزده و چهارده سلطه داشت، می‌کوشید تا نظریهٔ یکپارچه‌ای از دانش بشری ارائه دهد. آن عده ازفیلسوفان مدرس گرا که به مطالعهٔ زبان می‌پرداختند، کیفیون[9] نامیده می‌شدند. کیفیون تنها در پی توصیف زبان نبودند، بلکه می‌کوشیدند علت نظام‌بند بودن قواعد و صورتهای زبانی را نیز توجیه کنند. توجیهات آنان مبتنی بریك سلسله فرضیات دربارهٔ رابطهٔ بین‌زبان، تفکروجهان بود: جهان به‌دانش و تفکر شکل می‌دهد (زیرا هردوحاکی از جهان یا دربارهٔ آن هستند)، وزبان بازتابی از تفکر است. کیفیون به‌این نتیجه رسیده بودند، چون نظامی ازقوانین برجهان‌حاکمیت دارد، در نتیجه اندیشه وکسب دانش نیز قاعده‌مندند، وبنا براین، زبان هم قاعده‌منداست. افزون براین، در باورکیفیون جهان ومردمان آن در همه‌جا یکسان بودند درنتیجه زبان نیز باید به‌عنوان وسیلهٔ مادی بیان این دانش جهانی باشد. باوجود تفاوتهای‌ظاهری میان زبانهای بشری، بین آنها شباهتهای بنیادی وزیربنایی وجوددارد–مجموعه‌ای ازجهانیهای زبانی که همهٔ زبانهای بشری در آنها مشترکند. علاقه‌ای که کیفیون به‌توجیه، جهانیهای

---

8. scholastic philosophy. 9. Modistae

زبانی، ونظریهٔ زبانی داشتند، ازسوی فیلسوفهای خردگرای[10] سدهٔ شانزده، هفده وهجده دنبال شد. هرچند تفاوتهای فلسفی چشمگیری بین کیفیون وخردگرایان بعدی وجوددارد، اما هر دو گروه به‌معانـی‌گفته‌های زبانی و نیز به‌قالبهای آنها توجه داشتند. پرسشهایی که آنان دربارهٔ ماهیت زبان مطرح کردند، وهمچنین بسیاری از پاسخهایی‌که در برابـر این پرسشها ارائه نمودند بسیار نزدیك به‌پرسشها و پاسخهای زبان‌شناسان علمی نوین می‌باشد.

دورانی به‌مدت بیش ازصدوپنجاه سال بین برداشت خردگرایانه اززبان ودیدگاه زبان‌شناسی نوین فاصله ایجاد نمود، کـه در آن مدت. درمیان دانشمندان زبـان علایق مختلفی حاکم بود. در اواخر سدهٔ هجده در اروپا به‌دانشجویان‌زبان سنت‌توصیف زبانی دیگر ـ از آنِ هندوستان ـ یعنی زبان سانسکریت تدریس می‌شد،که بسیار پیش از زمـان مسیح درهندوستان به‌آن سخن می‌گفته‌اند. بررسی‌توصیفهای هندیان باستان ازسانسکریت بسیاری از شباهتهای موجود بین این زبان ویونانی ولاتین را آشکار ساخت. دانشمندان اروپایی از پژوهشهای فلسفی زبان روی‌گرداندند وبا استفاده ازسانسکریت، یونانی و لاتین آغـاز به‌مطالعهٔ تحول زبان‌کردند. حتی قدیمی‌ترین سوابق مدون زبان نیز باتوجه به‌کل تاریخ بشر، آن‌چنان جدیدند که نمی توانند پرده از پیدایش زبان بشری بردارند، اما زبان‌شناسان سدهٔ نوزده موفق‌شدند روابط مختلف میان‌زبانهای موجود راکشف نمایند. پس از بررسی دقیق مشخص شدکه برخی از زبانهایی‌که هم‌اکنون متمایز ازیکدیگر جلوه می‌کنند، درویژگیهای بسیاری مشترکند ودرگذشتهٔ دور از زبان واحدی‌که دیگر وجود ندارد. بتدریج مشتق شده‌اند. به‌استثنای چند زبان ، از قبیل زبانهای باسك[11]، فنلاندی، مجاری و تـرکی ، بسیاری از زبانهای اروپا و زبانهـای فعلی و پیشین هندوستـان و اطراف آن را می‌توان منشعب ازیك زبان باستانی موسوم به‌هند و اروپایی دانست.

با وجود نداشتن شواهد مستقیم اززبان هند و اروپایی، می‌توان شباهتهای موجود میان زبانهای زندهٔ اروپایی و هندی را صرفاً باتوسل به‌این فرضیهٔ توجیه نمـود که، در برهه‌ای از زمان، این زبانهای زنده همه زبانی واحد بوده‌اند. در این زبان واحـد طی هزاران سال در مناطق مختلف تحولات متفاوتی حادث شد، و درمنطقه‌ای‌که در آن موقعی فقط یك زبان بود، هم‌اکنون به‌چندین زبان تکلم می‌شود. زبانهای مشتق اززبانی واحد ، به‌علت شباهتهای واژگانی، آوایـی، دستوری، به‌یك خانوادهٔ زبانی متعلق هستند. هند و اروپایی فقط یکی ازخانواده‌های زبانی است‌که در سدهٔ نوزدهٔ، و نیزدر گذشتهٔ نزدیك

10. rationalist 11. Basque

از دیدگاه تاریخی مورد مطالعه قرار گرفته است.

نمونه‌هایی از خانواده‌های زبانی عمده در جهان عبارتند از: چینی ـ تبتی (که معروفترین زبانهای آن چینی، تبتی و تایلندی می‌باشند) و خانوادهٔ سامی (شامل عبری و عربی و سایر زبانهایی که دیگر به آنها سخن گفته نمی‌شود، از قبیل اکدی[12]، فنیقی[13] و کارتاژی[14]) چون بسیاری از زبانها فاقد آثار مکتوب قدیمی هستند، در نتیجه تعیین دقیق تحولات تاریخی آنها دشوار است. میان دانشمندان پیرامون طبقه‌بندی خانواده‌ای برخی از زبانهای آفریقا و منطقهٔ اقیانوس آرام وهمچنین زبانهای بومی آمریکای‌شمالی وجنوبی اتفاق نظروجود ندارد. خانواده‌های عمده در آفریقا عبارتند اززبانهای چادی[15] در ناحیهٔ نیجریه، که زبان هائوسا[16] را نیز دربرمیگیرد، زبانهای بانتو[17] در آفریقـای شرقی‌وجنوبی،که مشهورترین آنها سواهیلی[18] می‌باشد، و خانوادهٔ خوازی[19]،که زبانهای بوشمن[20]وهاتن‌تات[21]درآفریقای‌جنوبی‌را شامل‌می‌شود.درمنطقهٔ اقیانوس‌آرام بزرگترین خانواده مالایایی ـ پلینزی[22] است‌که زبانهای اندونزی، جاوه‌ای[23]، فیجی[24] وهاوایی[25] و تاهیتی[26] را در برمی‌گیرد. در مورد زبانهای بومی آمریکای جنوبی اطلاعات زیادی دردست نیست و بیشتر زبانشناسان در طبقه‌بندی آنها به‌خانواده‌ها تردید دارند، اما همه در این مورد اتفاق نظر دارندکه خانوادهٔ مایان[27] از زبانهـای متنوع آمریکای مرکزی متمایز است. زبانشناسان در بررسی زبانهای سرخپوستان آمریکای شمالی بیش از همه فعال بوده‌اند، اما بسیاری از این زبانها به‌گونه‌ای هستندکه همواره نمی‌تـوان آنها را بر اساس تحولات تاریخی براحتی گـروه بندی‌کرد. برخی از معـروفترین خانواده‌های زبانی سرخپوستان‌آمریکای شمالی عبارتند از: اسکیمو ـ آلوت[28]،که گسترهٔ آن جـزایر آلوت تا کانادای شمالی وازآنجا تاگروئنلند را دربر می‌گیرد، خانوادهٔ آتاباسك[29]،که مرکز آن آلاسکا و کانـادای شمالی است، ودر جنوب غـربی ایالات متحده زبانهـای

---

12. Akkadian
13. Phoenician
14. Punic
15. Chadic
16. Hausa
17. Bantu
18. Swahili
19. Khoisan
20. Bushman
21. Hottentot
22. Malayo - Polynesian
23. Javanese
24. Fiji
25. Hawaiian
26. Tahitian
27. Mayan
28. Eskimo - Aleut
29. Athabaskan

ناواهو[30] و آپاچی[31] نیز از آن شاخه‌اند و خانوادهٔ اتو-ازتك[32] درجنوب غرب و مکزیك، که ناهواتل[33] و هوپی[34] وشوشونی[35] وکومانچی[36] و چند زبان دیگر را دربرمی‌گیرد.

هرچه زبان‌شناسان ایالات متحده در اواخر سدهٔ نوزده و اوایل سدهٔ بیست بیشتر به‌مطالعهٔ زبانهای سرخپوستان آمریکا پرداختند، بیشتر روشن شدکه زبان‌شناسی تاریخی قرن نوزدهٔ اروپا دربررسی زبانهایی که وارث آثار مدرن گسترده از گذشته نیستند، ناتوان است. افزون براین، همان‌گونه که قبلاً ذکر گردید، در این دوران بسیاری از زبان‌شناسان آمریکایی مردم‌شناس نیز بودند. این عوامل موجب گردیدکه در موضوعات پژوهشهای زبان‌شناختی ایالات متحده تحولاتی ایجاد شود. دانشمندان باردیگر توجه خودرا به‌صورت زبانها معطوف نمودند و بیشتر بر توصیف این‌زبانها تأکیدکردند تا بر تاریخ آنها. برخلاف کیفیون وخردگرایان، که برزبانهای مورد مطالعهٔ خود تسلط کامل داشتند، زبان‌شناسان آمریکایی اغلب به‌بررسی زبانهای سرخپوستان آمریکا می‌پرداختند، بی‌آنکه حتی از نظام آوایی بنیادین آنها اطلاعی داشته باشند، تاچه رسد به‌اصول جمله‌سازی یا معنا. از این رو، آنان ناگزیر بودند بررسیهای خودرا با آن مسایل زبانی که بیش از همه قابل مشاهده بودند- آواها- آغاز کنند. نحو (اصول دستوری جمله سازی) و معنا پیچیده‌ترین جنبه‌های زبان هستند ودرك کامل آنها مستلزم داشتن دانش کافی دربارهٔ زبان، بسان آنچه‌که متکلمین بومی دارند، است. چون تعدادی اندك اززبان‌شناسان در زبانهای سرخپوستان آمریکا به‌چنین درجه‌ای از تسلط دست یافته‌اند؛ در نتیجه زبان‌شناسی آمریکا درنخستین نیمهٔ قرن حاضرازویژگی بررسی گستردهٔ آواها واصول واژه‌سازی برخوردار گشته وبه‌نحو یا معنا بسیار اندك توجه‌کرده است.

علی‌رغم محدودیتهای موجود در بررسیهای مقدماتی زبانهای سرخپوستان آمریکا پژوهشهای مفصل و عینی زبان‌شناسان در نخستین نیمهٔ قرن بیستم شواهدی عینی در مورد تنوع زبانهای بشری ارائه نمودند، این شواهد افسانه‌های غلط قرن نوزده دربارهٔ زبان و نژاد را ردکردند. برخی از دانش پژوهان زبان درقرن نوزده با تأثیرپذیری ازنظریهٔ تکامل داروین و تاحدی از دوران رمانتیسم، نظر داده بودند که نوع زبان مورد استفادهٔ مردم تا حدودی به‌وسیلهٔ نژاد وفرهنگشان معین می‌شود. اندیشهٔ زبانهای «بدوی» رایج

---

30. Navaho
31. Apache
32. AUto-Aztecan
33. Nahuatl
34. Hopi
35. Shashoni
36. Comanche

بود، وملتهایی‌که دارای ارزشها و آداب ورسوم و تکنولوژی متفاوتی از آن اروپسای غربی بودند، ازسوی برخی از اروپاییان بدوی تلقی می‌شدند، اما بررسیهایی که درقرن بیستم پیرامون زبانهای این گونه ملتها به‌عمل آمد، اعتبار چنین اندیشه‌هایی را ردنمودند. درنتیجه روشن شدکه بین زبان ونژاد رابطه‌ای وجودندارد. زبانهای یکسانی‌رامی‌توان در میان نژادهای گوناگون یافت، وزبانهای متفاوتی می‌توانند در میان افراد نژادخاصی رایج باشند، بعلاوه، کلیهٔ زبانها، چه آنهایی‌که اروپاییان غربی بدان تکلم می‌کنند، وچه زبانهایی‌که میان مردم سایر بخشهای جهان با فرهنگهای متفاوت رایجند، از پیچیدگسی بسیار برخوردارند. گاهی اوقات کسانی که به‌سرزمینهایی با فرهنگهای دیگر مسافـرت می‌کنند، گزارشهایی ازوجود زبانهای بدوی ارائه می‌دهند، اما بابـررسی دقیق و عینی معلوم می‌شود که این قبیل زبانها به‌هیچ‌وجه بدوی نیستند، نحو و نظامهای صوتـی آنها به‌اندازهٔ نحو ونظامهای صوتی سایرزبانهای آشناتر، از قبیل انگلیسی، روسی، فرانسوی یا آلمانی پیچیده وزایاست وبرای مقاصد متکلمین آنها مناسب است.

زبان‌شناسی آمریکایی در نیمهٔ نخست قرن بیستم به‌خاطر توجه به‌صورت یا ساخت زبانهـا به زبان‌شناسی ساختگرا[۳۷] معـروف شده است. چـون زبـان‌شناسان ساختگـرا می‌کوشیدند زبانهـایی را توصیف کنندکه خود اغلب بـدانها سخن نمی‌گفتند، درنتیجه مجبور بودند مطالعات خودرا روی جنبه‌هایی از زبان متمرکزسازندکه بطور مستقیم قابل مشاهده باشند. آنان در آثار خود مجموعه‌ای از روشها را به‌وجود آوردندکه در تعیین نظام صوتی زبانها مفید بودند. این تکنیکهای تجزیه و تحلیل زبانی‌که بعدها به روالهای کشف[۳۸] معروف گشت، سرانجام از نظامهای صوتی فراتر رفته وبه‌اصول واژه سازی در زبانهای گوناگون تعمیم داده شد. اما هنگامی‌کـه زبان‌شناسان ساختگرا بررسی نحو را آغازکردند، روالهای‌کشف که به‌نظر می‌رسید در مورد آواها و واژه‌ها مؤثرافتاده‌اند، دیگر نتیجه‌ای به‌دست ندادند. بررسی جمله‌سازی،که به‌مراتب پیچیده‌تر ازآن آواها و واژه سازی است، مستلزم اصول وروشهای پژوهشی و تجزیه وتحلیل پیچیده‌تری بود.

زبان‌شناسان ساختگرا در درك ما از معنا سهم اندکـی داشتند. عـلاوه براین در بررسیهای زبانی مبتنی براین دیدگاه آگاهیهای بسیار اندکی‌دربارهٔ نحو به‌دست می‌آید. برخی از زبان‌شناسان آمریکایی مشخصاً در پیروی از دانشمند معروف نوام چامسکی[۳۹]، تاحدی در پاسخ به این حقایق و اظهار علاقهٔ مجدد به برداشت خـردگرایانه از زبان،

---

37. structural linguistics 38. discovery procedures
39. Noam Chomsky

نظریهٔ جدیدی در باب بررسی زبان ارائه دادند که اکنون به زبان‌شناسی گشتاری[40] معروف است؛ هرچند که در اواخر دههٔ ۱۹۵۰ پیرامون این نظریه بسیار بحث شد، اما فرضیات، اصول، و اهداف بنیادین آن اکنون از سوی اکثر زبان‌شناسان آمریکایی و نیز زبان‌شناسان بسیاری از کشورهای دیگر پذیرفته‌شده‌است. در فصلهای آینده ما زبان و زبان‌شناسی را از دیدگاههای گشتاری بررسی خواهیم کرد، اما باید توجه کرد که سایر دیدگاههای موجود دربارهٔ مطالعهٔ زبان در مورد بسیاری از مفاهیم بنیادی با زبان‌شناسی گشتاری وجه اشتراک دارند.

خلاصه

زبان پیش‌پا افتاده‌ترین متعلقهٔ انسان و احتمالاً جالبترین و پیچیده‌ترین پدیده‌است. همهٔ انسانها زبانی را فرا می‌گیرند و آن را در سراسر زندگی به‌کار می‌برند، بدون اینکه اغلب تشخیص دهند که قواعد و صورتهایی که تحت شرایط عادی به‌کار می‌برند. درطول بیش ازدوهزار سال موضوعی مطالعاتی را تشکیل می‌داده است. در گذشته، و نیز حال زبان به دلایل عملی مختلف تحت بررسی قرار گرفته است، اما همواره افرادی وجود داشته‌اند که در زبان شواهدی برای شناختن مردم و ذهن آنها در ارتباط با جهان خارج مشاهده می‌کرده‌اند. بررسی اجمالی تاریخ پژوهشهای زبانی منشأ برخی تصورات دربارهٔ زبان‌را روشن می‌سازد، و همچنین حوزه‌های مطالعاتی مورد علاقهٔ زبان‌شناسی را مشخص می‌کند.

40. transformational linguistics

فصل دوم

زبان‌شناسی نوین

گرچه واژهٔ زبان‌شناس گاهی اوقات برای اشاره به شخصی به‌کار می‌رود که به‌چند زبان سخن می‌گوید، اما زبان‌شناس نوین علمی مشخصاً به کاربرد واقعی زبانها در امر ارتباط علاقه ندارد. زبان‌شناس علمی الزاماً چند زبانه[1] نیست، بلکه ممکن است فقط با زبان بومی خود سخن بگوید. چون زبان‌شناس علاقه به‌توصیف نحو و معانی زبان، و همچنین آواها و اصول واژه‌سازی آن دارد، درنتیجه، اغلب لازم می‌نماید که مطالعات خودرا برروی زبان بومی یا، درصورت‌امکان، برروی زبان دیگری‌متمرکز کند که به‌اندازهٔ زبان بومی خود شناخته شده باشد. درنتیجه بسیاری از پژوهشهای انجام یافته در آمریکا در دودهٔ گذشته به انگلیسی اختصاص یافته است، هرچند زبانهای متنوعی از قبیل ژاپنی، ترکی، سواهیلی، و زبانهای اروپای غربی نیز به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

زبان[2] و گفتار[3] هم معنا نیستند. گفتار یک کنش مادی و فیزیکی است ـ تولید گفته‌های[4] خاصی با واژه‌های خاص که به‌شیوه‌ای خاص آرایش یافته و توسط آواهای ویژه‌ای بیان می‌شوند. زبان یك پدیدهٔ ذهنی است، پیکره‌ای از دانش مربوط به‌آواها، معانی و نحوکه درذهن جای دارد. البته این دانش را می‌توان به‌کاربست، اما گفتار یا نوشتاری‌که از آن عاید می‌شود صرفاً تجلی زبان می‌باشد ـ اما خود زبان نیست. زبان‌شناسان به‌توصیف دانش زبانی سخنگویان زبان علاقمندند ـ دانشی که‌سخنگویان را قادر می‌سازد تا کلیهٔ گفته‌های واقعی ممکن درزبان خودرا تولید و درك کنند.

---

1. polyglot
2. language
3. speech
4. utterance

توانش زبانی[5] و کنش زبانی[6]

دانش زبانی ندرتاً آگاهانه است. سخنگویان زبان برآنچه که می‌دانند آگاه نیستند. هنگامی که آنان سخن می‌گویند نمی‌توانند توصیف کاملی از آواهای مورد استفادهٔ خود ارائه دهند، همچنین از بیان تمامی قواعدی که در تبدیل اندیشه‌شان به گفتار یا نوشتار به‌کار می‌برند، عاجزند. بعلاوه، گاهی ازاین دانش ناخودآگاه بطورغلط استفاده‌می‌کنند. همهٔ ما گهگاه دچار لغزشهای زبان، می‌شویم؛ از تکمیل جمله‌ای که آغازکرده‌ایم ناتوان می‌مانیم؛ به‌هنگام گوش دادن یاخواندن حواسمان پرت می‌شود، و در نتیجه دچار سوء تفاهم می‌شویم، یا جملهٔ غیر دستوری ادا می‌کنیم. اما این گونه خطاها بدین معنا نیست که زبان خود را نمی‌دانیم. این دانش درذهن ما حضور دارد، اما بین برخی عوامل در توانایی ما درکاربرد دانش زبانی تداخل ایجاد می‌کند. از این‌رو، ممکن است کسی به‌جای جملهٔ (2) جملهٔ (1) را اداکند.

(1) I took the hook bome.
(2) I took the book home.

بالطبع، هیچ‌فردی اظهارنخواهدکردکه‌جملهٔ(1) حاصل بی‌اطلاعی‌ازتلفظ واژه‌های *book* و *home* است. بلکه، بسادگی فرض براین خواهد شدکه دانش زبانی توسط آنچه‌که بیان شده منعکس نشده است، زیراگوینده خسته یامست بوده، و یا اینکه تحت تأثیرعواملی از آن قبیل قرار داشته‌که باگفتار وی تداخل‌کرده است.

بنابراین، دانش زبانی همیشه توسط کاربرد زبان دقیقاً منعکس نمی‌شود. بدین‌علت است‌که زبان‌شناسان ترجیح می‌دهندکه بین توانش و کنش تمایز قائل شوند. توانش زبان دانش ناخودآگاه سخنگویان یك زبان دربارهٔ آواها، معانی، ونحوآن است. کنش زبانی رفتار زبانی واقعی است_ یعنی، کاربرد زبان در زندگی روزمره. ایجاد تمایز بین توانش وکنش مهم است، زیرا حاکی از تفاوت عمده‌ای است که بین برداشت زبان‌شناس از مطالعهٔ زبان وبرداشت دانشمندان تعلیم وتربیت روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تدریس زبان خارجی و رشته‌های مشابه از زبان وجود دارد. زبان‌شناس در درجهٔ اول علاقه به توانش زبانی دارد_ یعنی، پیکره‌ای از دانش‌که کنش زبانی را تحقق می‌بخشد. دانشمندان سایررشته‌ها معمولا به‌کنش زبانی توجه‌دارند_ یعنی به‌کاربرد زبان.

هرموردی ازکنش زبانی‌طبعاً مستلزم داشتن دانش زبانی ازسوی گوینده یاشنونده

5. linguistic competence
6. linguistic Performance

است. اما کنش زبانی عوامل غیرزبانی را نیز در بر می‌گیرد. میزان تندرستی شخص، حالت عاطفی، حافظه وحوزهٔ توجه وی، موضوع وبافت موقعیتی-اینها همه عواملی‌هستندکه به‌همراه بسیاری از عوامل دیگر استفادهٔ شخص از زبان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند. از این‌رو، مطالعهٔ کنش زبان بی‌اندازه پیچیده می‌نماید. پیش از اینکه پژوهشگر بتواند نوع کاربرد را توجیه نماید، باید حقایق بسیار گوناگونی را روشن سازد. زبان‌شناس امیدوار است‌که با جداسازی توانش زبانی از سایر عوامل مؤثر درکنش، بتواندشالودهٔ اصلی کنش را بدون دخالت دادن عوامل خارجی مؤثر درکاربرد زبانی، توجیه‌کند.

توانش زبانی انتزاعی است از واقعیت. ازآنجاکه توانش دانش است، نمی‌توان آن‌را مستقیماً مشاهده‌کرد. وچون واقعیت عوامل دیگری را نیزدربر می‌گیرد، در نتیجه توانش زبانی شکل مطلوب زبان است، بدان‌گونه که در اذهان افراد وجود دارد. زبان‌شناس درتلاش برای بررسی زبان درمحدوده‌ای جدا ازکنش‌واقعی، آن‌شیوهٔ‌پژوهشی را اتخاذ می‌کندکه از مدتها پیش در سایر علوم رواج دارد. برای مثال، شیمیدان در آشپزخانه پیرامون خواص و ترکیب ماده به‌تحقیق نمی‌پردازد، بلکه وی‌آن ماده را به آزمایشگاه برده وآن‌را تحت شرایط مطلوب وبا استفاده ازوسایل استرلیزه‌شده بررسی می‌کند تاعوامل خارجی اورا ازتوجه به‌خواص واقعی‌خود ماده بازندارند. ممکن‌است دردنیای واقعی، تحت شرایط عادی‌تر، این ماده و مواد دیگر بریکدیگر تأثیر متقابل داشته باشند، اما پیش ازآنکه بتوان‌کنشها و تأثیرات متقابل ممکن میان عناصر را توجیه وتوصیف‌کرد، نخست لازم است‌که خواص هرعنصر شناخته شود. درمورد مطالعهٔ زبان نیز چنین است. پیش از اینکه بتوانیم به‌درك تأثیرات متقابل در کنش زبانی امیدوار باشیم، نخست باید هرعامل را جداگانه بررسی‌کنیم، زبان‌شناسی نوین به‌عنوان یکی از هدفهای اصلی خود می‌کوشد تاویژگیهای‌زبان‌را توصیف‌کند وبدان‌طریق ماهیت‌توانش زبانی را مشخص نماید.

حوزهٔ مطالعهٔ زبان‌شناس خود زبان است. درکنش زبانی‌گاه خطاهای متعددی رخ می‌دهدکه معلول عواملی هستندکه با دانش زبانی هیچ‌گونه ارتباطی ندارند. بنابراین، زبان‌شناس باید توانش زبانی را از سایر عوامل مؤثر درکنش جدا سازد. تنها از این طریق است‌که می‌توان تاحدودی نظام زبانی تشکیل‌دهندهٔ زبان بشری را درك‌کرد. برای مثال، درجمله‌های (1) و(2) در بالا، لازم است جملهٔ اول،که آنچه را گوینده از زبان انگلیسی می‌داند بدرستی منعکس نمی‌کند، از جملهٔ دوم، که بازتابی صحیحتر از دانش زبانی گوینده می‌باشد، متمایز شود.

ازآنجاکه توانش زبانی یك واقیت ذهنی است، نه یك واقعیت فیزیکی، تفکیك

توانش از کنش‌کاری‌است بس دشوار. تنها کنش قابل مشاهده است. ازاین‌رو، زبان‌شناس پژوهش زبانی خودرا براساس مواردی از رفتار زبانی واقعی انجام می‌دهد. زبان‌شناس خلاف تولید شده از سوی گویندگان و نویسندگان را، وهمچنین جملات قابل درك از سوی شنوندگان و خوانندگان را مشاهده می‌کند، ومی‌کوشد آن نوع واکنش زبانی را توصیف‌کند که مردم باید برای به‌کاربردن زبان خود دارا باشند. البته، همهٔ جملاتی‌که تولید یا درك می‌شوند داده‌های معتبری برای مطالعهٔ توانش نیستند، برخی ازآنها به‌دلیل دخالت عوامل غیرزبانی، از قبیل آنهایی‌که دربالا درباره‌شان گفته شد، و به‌خاطرمنعکس نکردن توانش زبانی، بایدکنار گذاشته شوند.

علاوه برکاربرد عادی زبان، نوع دیگری از کنش وجود داردکه در مورد دانش گوینده وشنونده در بارهٔ زبان خود، برای پژوهشگر اطلاعاتی فراهم می‌کند. سخنگویان زبان می‌توانند دربارهٔ جمله‌ها قضاوتهایی بکنند. آنان می‌توانند بگویندکه درچه مواردی یك جمله مبهم است (بیش از یك معنا دارد) درچه مواردی غیر دستوری است (ازقواعد زبان تخطی می‌کند) یا درچه مواردی دو یا چند جمله تفسیر هم‌اند (معنی یکسان دارند) این گونه قضاوتها به‌دانش زیرساختی اززبان نیازدارند، ازاین‌رو، قضاوتهای سخنگویان درمورد جملات بینش عمیقتری ازآن دانش را دراختیار زبان‌شناس قرار می‌دهد. البته، این قضاوتها در معرض همان خطاهایی واقعندکه درمورد کاربرد عادی زبان ذکر گردید برای مثال، اگر جملهٔ (3) در بافتی تولید شودکه درآن معنی جمله روشن باشد، ممکن است سخنگویان متوجه ابهام آن نشوند.

(3) The President fired the Secretary of the Interior with enthusiasm.

جملهٔ (3) درواقع سه‌معنی‌متفاوت داردکه درزیر توسط تفسیرهای[7] (4)، (5)و(6) ارائه شده است،که هرکدام از آنها ممکن است در موقعیت خاصی به‌کار رود.

(4) The President fired the Secretary of the Interior who possessed enthusiasm.

(5) The President enthusiastically fired the Secretary of the Interior.

---

7. paraphrase

(6) The President instilled the Secretary of the Interior with enthusiasm.

هرچند سخنگویان زبان انگلیسی ممکن است نتوانند به‌سرعت ابهام جملهٔ (3) را تشخیص‌دهند، اما درصورت اشاره به‌معانی مختلف آن بالطبع تأیید خواهندکردکه معنای جمله‌های (4) (5) و (6) در آن مستتر است. در تلاش برای توصیف توانش زبانی از طریق بررسی کاربرد واقعی زبان و قضاوتهای زبانی، زبان‌شناس درپی‌کشف نوع دانش زبانی‌ای است‌که سخنگویان باید داشته باشند تا بتوانند به‌گونه‌ای که انتظار می‌رود عمل کنند.

دستور زبان

حاصل پژوهش زبان‌شناختی توانش، توصیف **نظام‌مند** دانش زبانی است‌که دستور زبان نامیده می‌شود. ازاین دیدگاه، گسترهٔ معنی واژهٔ دستور زبان بیش ازتوصیف‌صرف قواعدی است‌که واژه‌ها را برای ایجاد جمله‌ها به‌هم پیوند می‌دهند (نحو). دستور زبان توصیف دانش سخنگو دربارهٔ آواها و معانی وهمچنین نحواست.

دستور زبان فرضیه‌ای است پیرامون واقعیت ذهنی‌که شالودهٔ‌کنش زبانی راتشکیل می‌دهد. به‌عنوان فرضیه، هردستور زبان خاص پیشنهاد شده از سوی زبان‌شناسان برای یك زبان ممکن است مورد تأیید واقع نشود. به‌عبارت دیگر، دستوربه‌عنوان نمونه‌ای‌از تصور زبان دراذهان سخنگویان یا بدرستی این دانش را توصیف می‌کند یانه. از این‌رو کارآیی[8] یك دستورزبان را می‌توان ارزیابی‌کرد. میزان کارآیی بستگی به‌میزان‌توصیف اطلاعات مربوط به‌کاربرد وقضاوتهای زبانی ازسوی دستور زبان دارد، اما اگرجنبه‌های زبانی‌کاربرد وقضاوتهای زبانی دردستور گنجانده نشود، آن دستور ناکامل خواهد بود و احتمالاً به‌منزلهٔ تجلی نادرستی از توانش زبانی تلقی خواهد شد. در این صورت، فرضیه‌ای جایگزین‌ـ دستور زبانی متفاوت‌ـ باید پیشنهاد گردد و پس از آن به محك تجربه زده شود.

همهٔ سخنگویان زبان، هم به‌عنوان گوینده و هم‌شنونده، نقش دوگانه‌ای دارند؛ در برخی از جوامع بسیاری از سخنگویان در مقام نویسنده یا خواننده نیز عمل می‌کنند. زیربنای همهٔ این کاربردهای زبانی پیکرهٔ واحد دانش زبانی است. دستور زبان این

---

8. adequacy

دانش را توصیف می‌کند. بنابراین، دستور زبان به‌عنوان الگویی از چگونگی تولید جمله‌ها یا چگونگی تعبیر وتفسیر آنها از سوی مردم نیست، زیرا اینها مواردی ازکنش زبانی هستند ونه تنها نیازمند اطلاعاتی دربارهٔ توانش زبانی، بلکه نیازمند عوامل‌دیگری نیز می‌باشندکه درکاربرد واقعی زبان نقش ایفا می‌کنند. دستور زبان خنثی است؛ دستور زبان دانش زیرساختی‌کلیهٔ کاربردهای زبانی را توصیف می‌کند، نه فرایندهای مربوط به‌تولید یادرك را (درمورد این گونه فرایندهای‌کنشی تقریباً هیچ اطلاعی دردست‌نیست).

دستورنویسان سنتی وابسته به فلسفه‌های مَدْرَس گرا و خردگرا نیز (که در فصل نخست در باره‌شان سخن گفته شد.) به توصیف دانش زبانی توجه داشتند. یکی از مسایل عمدهٔ آنان درتوصیفهایشان عدم صراحت بود. دستورهای سنتی جنبه‌های خاصی از زبان را در بر می‌گرفتند، اما در موارد بسیاری، این دستورها ازبحث پیرامون خصوصیات زبان مورد توصیف ناتوان بودند و فراهم‌کردن اطلاعات حذف‌شده را به خواننده واگذار می‌کردند. البته، ارزیابی‌کارآیی توصیفی‌که فاقد صراحت می‌باشد، بسیاردشوار است، زیرا موردمبهم یا گفته نشده را نمی‌توان آزمود. ازاین‌رو، زبان‌شناسان علمی‌نوین حداکثر سعی خودرا به‌کار گرفته‌اند تا توصیفهای صریحی ازکلیهٔ جنبه‌های توانش زبانی ارائه دهند. برای انجام این‌کار اغلب مجبور شده‌اند اصطلاحات فنی خاصی را رواج دهندکه دقیق و عاری از ابهامند. بعلاوه، دستور زبان صریح دستوری‌است بسیار مفصل، زیرا باید کلیهٔ جوانب دانش زبانی سخنگویان را نمایان سازد. این قبیل صوری کردن صریح حقایق زبانی ممکن است درنظر غیر زبان‌شناس بیش ازاندازه پیچیده جلوه کند، اما اگروی آغاز به‌مطالعهٔ اصطلاحات فنی وموارد صوری‌کند، درخواهد یافت که این بیانات صوری (فرمول‌وار) فرضیه‌هایی مشخص و آزمودنی ارائه می‌دهند. برای مثال اظهار نظر یك فرد عامی در مورد آلمانی به‌عنوان زبان «گلویی» کاملاً بی‌اساس وعاری از اطلاع است؛ توصیف آواهای این‌زبان ازسوی زبان‌شناس (براساس حرکات مختلف لبها، آرواره، زبان، وحلق برای تولید آواها) بسیارصریح ومشحون از اطلاع می‌باشد.

یکی از بنیادی‌ترین جنبه‌های زبان‌که باید در دستور زبان مدنظر قرارگیرد خلاقیت[9] است. هرزبان بشری نظامی است خلاق، زیرا این نظام استفاده‌کنندگان آن‌را قادر می‌سازد تا جمله‌های جدید را بطور معمول تولید کرده ودرك کنند. جمله‌هایی‌که یك سخنگوی خاص ممکن است آنهارا درگذشته نه‌شنیده ونه‌تولید کرده باشد، وقدرت تولید یك نظام زبانی حد و مرزی ندارد، زیرا گستره جمله‌های ممکن در یك زبان واقعاً

---

9. creativity

بی نهایت است. برای مثال، هر جملهٔ مفروضی را می‌توان فقط باافزودن حرف ربطی مانند «و» وجملهٔ پس از آن،گسترش دارد. راههای دیگری نیز برای گسترش طول یك جمله وجود دارد، در جملهٔ (8)، که گسترش جملهٔ (7) می‌باشد، نشان داده شده است که چگونه می‌توان از جمله واره‌های موصولی[10] استفاده کرد.

(7) I never suspected that the crime was committed by that man.

(8) I never suspected that the crime was committed by that man who occasionally dated the gril who is the sister of the contractor who built my parents' house.

پس، چگونه سخنگویان می‌توانند بطور بالقوه باتعداد نامحدودی جمله سروکار داشته باشند؟ آنان دربارهٔ زبان خود چه می‌دانندکه آنها را قادر می‌سازد تا ازعهدهٔ این کار برآیند؟ چون ذهن انسان محدود است، درنتیجه نمی‌توانیم کلیهٔ جمله‌های زبان خودرا ازبرکنیم. درعوض، ما باید مجموعهٔ محدودی از اصول یا قواعد راکه تعداد نامحدودی ازجمله‌های زبانمان را تولید می‌کنند، بدانیم. بنابراین، توانش‌زبانی بایدمیزان محدودی از دانش را به‌صورت مجموعه‌ای از قواعد زبانی دربرگیرد. دستور زبان فقط توصیف صوری وصریح این قواعد است.

قواعد زبانی قواعدی بسیار خاص هستند. قواعد یك زبان در واقع آن زبان را تشکیل می‌دهند. بدون این قواعد زبانی درکار نخواهد بود. برای مثال، ما نمی‌توانیم مجموعه‌ای از واژه‌ها را بطور اتفاقی باهم ترکیب‌کرده و انتظار تولید جمله‌ای درزبان انگلیسی داشته باشیم. اگرقرار براین باشدکه به‌عوض مجموعه‌ای از واژه‌های نامربوط به‌هم یك گفتهٔ زبانی تولید کنیم، باید ازقواعدی پیروی نماییم‌که اصول جمله‌سازی را تشکیل می‌دهند. بسیاری ازفعالیتهای ما تابع این گونه قواعد هستند. برای مثال‌دربازیها، مهرهٔ بازی، کارت، تاس و سایر ابزارها صرفاً اشیا هستند. آنها زمانی یك بازی خاص را به‌وجود می‌آورندکه بر اساس مجموعه‌ای از قواعد به‌کاربرده شوند. قواعد و هر ابزار لازم، بازی را تشکیل می‌دهند. قواعدی که برای موجودیت هرفعالیت یا پدیده ضروری است می‌توان قواعد سازنده[11] نامید. آنها اساساً از قواعدی‌که یك فعالیت از

---

10. relative clause 11. constitutive

پیش موجود را کنترل می‌کنند. متفاوتند. این گونه قواعد کنترل کننده[12] درجامعهٔ ما بسیار رایجند. قوانین‌قواعدی کنترل‌کننده‌اند، برای مثال، قانون ممنوعیت سیگارکشیدن درتئاتر یا داشتن گواهینامه برای رانندگی اتومبیل. سیگارکشیدن، بدون‌اینکه قانونی برای کنترل آن تدوین شود، امکان پذیر است؛ اتومبیل را نیز می‌توان بدون داشتن گواهینامه راند (البته، هرچند چنین عملی خلاف قانون است). زبان‌شناسان به‌قواعد سازندهٔ زبان بشری توجه دارند. باید متذکر شدکه قواعد کنترل‌کنندهٔ زبان بویژه درکتابهای «دستور زبان» ودر کلاسهای «دستور» در دبیرستانها و دانشکده‌ها،که در آنجا آموزگاران برکاربرد صورتهای خاصی اززبان تأکید دارند، نیزوجود دارد. ما بعداً به‌فرق بین‌قواعد سازنده وکنترل‌کنندهٔ زبان خواهیم پرداخت.

نظریه

زبان‌شناسان نه‌تنها به‌نوشتن دستور زبان، بلکه به تعیین اصول عام حاکم بر زبان بشری- یعنی ویژگیهای همگانی موجود درهرزبانی- نیز اشتغال دارند. تعیین‌ویژگیهای مشترك میان همهٔ زبانها منجر به‌تعریف مفهوم زبان بشری می‌شود. جهانیهای زبانی‌شالودهٔ نظریهٔ زبانی را تشکیل می‌دهند. نظریهٔ زبانی نیز به‌نوبهٔ خود شالودهٔ دستور زبانهای منفرد را فراهم می‌سازد. ازاین‌رو، جستجو برای‌جهانیهای زبانی وتدوین دستورزبانهای ویژه دوجنبهٔ مربوط به‌هم زبان‌شناسی نوین می‌باشند. ازیك سو، هردستور زبان خاص ویژگیهایی از یك زبان نمایان می‌سازدکه امکان دارد جهانی باشند. ازسوی دیگر، ارائهٔ فهرستی آزمایشی از جهانیها، برای بررسی زبانهای خاص به‌منزلهٔ راهنما به‌کار می‌رود.

برای توصیف زبان می‌توان از شیوه‌های قابل تصور زیادی بهره برد. زبان‌شناس به‌گونه‌ای به‌توصیف زبان می‌پردازدکه دستورحاصل باتوانش زبانی سخنگویان مطابقت داشته باشد، نه با چند مورد قابل مشاهده در بارهٔ کاربرد زبان، بنابراین لازم است زبان‌شناس برای توصیف ماهیت‌کلیهٔ زبانهای بشری نظریه‌ای عام ارائه دهد. چنین‌نظریهٔ عامی‌توصیفی ازجهانیهای زبانی را به‌دست می‌دهد. ازآنجاکه این‌جهانیها، بنا به‌تعریف، بخشی ازهرزبان بشری را شامل می‌شود،گنجاندن آنها دردستور هریك اززبانهای خاص حشو[13] خواهد بود. چنین حقیقتی منجر به‌این نتیجهٔ مهم می‌شودکه در تدوین دستور یك زبان خاص، زبان‌شناس در فرضیه‌سازی با محدودیت مواجه است، زیرا هیچ موردی در دستور زبان نباید جهانیهایی‌که بخشی از نظریهٔ عام زبان راتشکیل می‌دهند، در تعارض

---

12. regulative
13. redundant

باشد. از این‌رو، هرچند زبانی را می‌توان به‌چندین شیوه توصیف کرد، اما درصورتی‌که مقرر شود دستور زبان حاصل با اصول عام حاکم برهمهٔ زبانهای بشری مطابقت نماید، به‌کارگیری تمام آنها درواقع امکان‌پذیر نخواهد بود.

نظریهٔ عام زبانی محدودیتهای بیشتری نیز درمورد آنچه‌که دستور جامع زبانی خاص را پدیدمی‌آورد، اعمال می‌کند. دستور زبان باید طبیعی باشد، بدین معنی‌که نباید الزاماً قواعد یاصورتهایی را پیشنهادکندکه با انواع پدیده‌های معمول در سایرزبانها در تعارض باشند. وزبان‌شناس نیز همانند سایر دانشمندان در پی‌کشف و توصیف تعمیمهایی پیرامون زبان‌است. یعنی، یك‌بیان عام،که دامنهٔ وسیعی ازحقایق را دربرمی‌گیرد، همواره برچند بیان خاص‌تر دربارهٔ همان مقدار داده، ارجح است.

زبان‌شناسان باافزودن مجموعه‌ای ازجهانیهای زبانی‌برنظریهٔ زبانی‌عام، باپافشاری برطبیعی بودن‌دستور ولزوم تعمیمها می‌کوشند تاویژگیهای‌کلیهٔ زبانهای بشری رامشخص کنند. توصیف زبانهای خاص باید با این ویژگیهای عام همساز باشد.

عینیت[14]

زبان‌شناسی به‌مثابهٔ مطالعهٔ علمی زبان یك‌مطالعهٔ عینی است. درعلم جایگاهی برای نظرات مبتنی‌برعاطفه یا برخاسته‌ازدیدگاههای فرهنگی‌وجود ندارد. لیکن، درجامعه‌ای‌که اساساً باسواد می‌باشد واکثر مردم آن نوعی‌آموزش رسمی دیده‌اند مقبولیت بسیاری از مسایل زبانی صرفاً بازتاب‌آموزش مدرسه‌ای است. اکثر خوانندگان بی‌تردید درکلاس «دستور زبان» انگلیسی حضور داشته‌اند؛ در این قبیل‌کلاسها آموزش داده شده است‌که فلان واژه، تلفظ یا ساخت جملهٔ انگلیسی «نادرست»، «بی‌قید وبند» یا «نامطلوب» است. از آنجاکه تعدادی اندك از دانش آموزان ابتدایی یا دبیرستانی نسبت به اعتبار نظرات مطرح شده از سوی آموزگاران یاکتابهای درسی دچار تردید می‌شوند، درنتیجه آرای زبانی آموخته شده در مدرسه اغلب بسادگی پذیرفته می‌شود وبدون بررسی عینی بیشتر، در جامعه حفظ می‌گردد. دانشجوی ژرف اندیش زبان باید شیوهٔ تشخیص نظرات ذهنی از آرای عینی را، یعنی حقایق قابل استناد در زبان را، بیاموزد.

دستورزبان ازدیدگاه زبان‌شناسی عبارت است ازتوصیف توانش‌زبانی زیرساختی ذهنی سخنگویان‌آن.چنین دستوری توصیفی[15] است؛ این دستور دانشی راکه شالودهٔ کاربرد واقعی زبان است تشکیل می‌دهد؛ قواعد چنین دستوری سازنده‌اند— آنها ماهیت

---

14. objectivity 15. descriptive

زبان را توصیف می‌کنند. اما دستورهایی که معمولا درمدارس عرضه می‌شوند به‌هیچ‌وجه توصیفی نیستند، بلکه بیشتر دستورهای تجویزی‌اند[16]، که معمولاً قواعدکنترل‌کننده را در بر می‌گیرند– قواعدی که بیان می‌دارند زبان چگونه «باید باشد». این دستورها می‌کوشند ازطریق منع برخی ازصورتهای زبانی کاربرد واقعی زبان را تغییر دهند. این قبیل کوششهای تجویزی گهگاه در ایجاد تحول در زبان، که تغییر دادن آنها دشوار است، موفق می‌شوند. بسیاری از مردم به هنگام شنیدن جمله‌های (9)، (10) و (11)، بویژه اگر درمتون چاپی ظاهر گردند، ناراحت می‌شوند.

(9) I don't have none.
(10) You was wrong about that.
(11) Charlie is taller than me.

از دیدگاه عینی وزبان‌شناختی صرف، هیچ‌کدام ازجمله‌های فوق اشکالی ندارند. هر کدام ازآنها معنی خودرا بوضوح بیان می‌دارد، زیرا هدف اصلی زبان بیان معناست. حقیقت اینکه، تا پایان سدهٔ هجده، جمله‌های (9)، (10)، (11) کاملاً پذیرفته شده بودند، حتی مهمترین نویسندگان هم آنها را بی‌هیچ تردیدی به‌کار می‌بردند. پس، چرا امروزه افراد بسیاری چنین گفته‌هایی را بابرچسب انگلیسی «نامطلوب» رد می‌کنند؟ پاسخ این سؤال را می‌توان دردستورزبانهای‌تجویزی بریتانیایی، ازقبیل دستورزبان اسقف لوث[17] یافت که در سال ۱۷۶۲ تحت عنوان درآمدی مختصر بر دستور زبان‌انگلیسی؛ همراه با یادداشتهای‌انتقادی، نگاشته شده‌است. اسقف‌لوث تحت تأثیر زبان‌لاتین وهمچنین به‌خاطر سلیقهٔ شخصی خود حکم می‌کندکه «منفی در منفی می‌شود مثبت»؛ دیگر اینکه، به‌دنبال ضمیر *you* باید فعل *were* آورده شود. خواه این ضمیردلالت بر یك شخص‌کند، خواه بر بیش ازیك شخص؛ و باز، درساختهای تفضیلی پس از *than* باید ضمیر فاعلی آورده شود، لوث درمورد زبان انگلیسی مورد قبول سایرین اطلاع کافی نداشت، و نیز مجاز نبود چنین تحولی را در زبان پدید آورد. عامل اصلی این بودکه دستور زبان وی در مدارس بطور گسترده تدریس شد، ومردم بتدریج آرای تشخیص این فردرادرموردزبان پذیرفتند اکنون، بسیاری ازمردم جمله‌های (12)، (13)، و(14) را به عوض جمله‌های (9)، (10)، و(11) به‌کار می‌برند، اما باید توجه‌کرد که جمله‌های (9)، (10)، (11) هنوز هم از سوی کسانی‌که در معرض دستور تجویزی‌کلاس درس قرار نگرفته‌اند،

---

16. prescriptive

17. Bishop Lowth

به کار برده می‌شوند.

(12) I don't have any.
(13) You were wrong about that.
(14) Charlie is taller than I.

موفقیت لوث در تحمیل نظر خود در بارهٔ انگلیسی به سایرین غیر عادی بود. سالهاست که بسیاری از سایرجنبه‌های تجویزی دستورزبان به‌کودکان آموزش داده شده است، اما بازهم مردم، بویژه درمکالمات عادی[18] به‌کار برد صورتهای «منع شده» ادامه داده‌اند، درواقع، منع لوث علیه جملهٔ (11) حتی در میان افراد تحصیل‌کرده هم کاملاً مؤثر نیفتاده است. اینکه منعهایی از این قبیل باید آموزش داده شود خودگواه براین است که آنها واقعاً جزو زبان نیستند.

زبان‌شناسان به دستورزبانهای تجویزی علاقه‌ای ندارند. آنان می‌کوشند دانشی را توصیف کنند که زیربنای گفته‌های مردم را تشکیل می‌دهد و به آرای عینی وغالباً عاطفی سبکهای فردی افراد «ذیصلاح» که بر تبعیت از قواعدکنترل‌کنندهٔ دستور زبان تجویزی پافشاری می‌کنند، توجهی ندارند. لیکن، بی‌علاقگی زبان‌شناس به‌دستورزبان تجویزی نباید به‌منزلهٔ نفی وجود تفاوت درکاربرد زبان تلقی شود. زبان‌شناسان براین امر کاملاً واقفند که برخی از کاربردهای زبان منحصر به اعضای طبقات اجتماعی خاص یا مناطق مختلف کشور می‌شود. در واقع، رشتهٔ جامعه شناسی زبان به مطالعهٔ این‌قبیل تفاوتهای اجتماعی موجود در زبان اختصاص داده‌شده، و بررسی تفاوتهای لهجه‌های منطقه‌ای حداقل به‌مدت پنجاه سال موضوع اصلی‌مطالعات زبان‌شناسان آمریکایی بوده‌است. زبان‌شناسان تفاوتهای مربوط به‌کاربرد زبان را تشخیص داده وبررسی می‌کنند، اما، برخلاف تجویزیون، آنان آگاهانه ازدن برچسبهایی ازقبیل «نادرست»، «بی‌قید و بند» یا «نامطلوب» به‌این‌گونه تفاوتها، خودداری می‌کنند.

هرچندبرای پذیرش برخی ازکاربردهای زبان وردّ برخی دیگر دلایل زبان‌شناختی وجود ندارد، اما برای‌آموزش لهجه یا الگوی خاصی از کاربرد زبانی در مدارس دلایل قانع‌کننده‌ای می‌تواند وجودداشته باشد. برای مثال، دریك جامعهٔ مبتنی برطبقات‌اجتماعی، در صورتی‌که فرد بخواهد درطبقهٔ اجتماعی بخصوصی پذیرفته شود، باید الگوهای‌زبانی اعضای آن طبقه اجتماعی را بیاموزد. در کشوری مانند هندوستان که درآن به زبانهای

18. casual

گوناگون سخن گفته می‌شود، لازم است که یکی اززبانها به منزلهٔ زبان رسمی برای‌ادارهٔ امور دولتی یا اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب گردد. هرزبانی‌که به‌منزلهٔ زبان‌رسمی اختیارشود، بر زبانهایی‌که بدین‌منظور انتخاب نمی‌شوند، ارجحیت ندارد. بلکه منظور از انتخاب زبان رسمی این‌است‌که چاپ‌کردن اسناد، کتابهای درسی و سایر مواد به یك زبان سهلتر از انتشار آنها به چندین زبان مختلف است. معیارهایی که در گزینش زبان یا لهجهٔ رسمی دخالت دارند، معیارهایی زبان‌شناختی نیستند؛ این معیارها زمینه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و تاریخی دارند. این قبیل اندیشه‌ها در ارزیابیهای ذهنی برخی ازافراد اززبان وکاربرد زبانی سایرین دقیقاً صدق می‌کند.

کاربردهای زبان‌شناسی

زبان‌شناسی نوین همانند علوم «محض» یك رشتهٔ نظری است. دانشمندان همیشه به دانش محض، هرچند کاربردهای عملی وعاجل هم نداشته باشد، بها داده‌اند. ارائهٔ نظریهٔ عام و توصیف زبانهای خاص ازاهداف اصلی زبان‌شناسی به‌شمار می‌رود، وهردو جنبهٔ این رشته اطلاعات مهمی را در مورد افراد، ذهنها و زبانهایشان فراهم می‌سازد. لیکن، هیچ‌یك از این اهداف به‌طور کامل ورضایت بخش برآورده نشده است. بسیاری از زبانها هنوز بررسی نشده‌اند، و دربارهٔ ماهیت زبان اطلاع زیادی به‌دست نیامده است. ازاین رو، علی‌رغم دستاوردهای چشمگیر زبان‌شناسی، بسیاری از زبان‌شناسان در مورد به‌کاربستن نتایج پژوهشهایشان برموارد عملی، از قبیل‌آموزش خواندن، تجزیه و تحلیل سبکهای‌ادبی، یا آموزش زبان خارجی تردید می‌ورزند. این گونه تردیدها بازتابی است از دیدگاه علمی و آگاهانه‌که ازویژگیهای زبان‌شناسی معاصر می‌باشد. در گذشته، زبان‌شناسان گاهی اوقات به‌خاطر نفوذ واعمال فشارازسوی متخصصین تعلیم و تربیت و محققان سایر رشته‌های علمی، درارائهٔ پیشنهاداتی پیرامون به‌کارگیری نتایج تحقیقاتشان دقت لازم به‌عمل نیاورده‌اند. در نتیجه، روشهای مختلف «زبان‌شناختی» مختلف در مورد تدریس خواندن یا زبانهای خارجی و تجزیه وتحلیل نظم و نثر، ازسوی زبان‌شناسان پیشنهاد و از سوی افرادی که درجستجوی یك روش تدریس علمی بودند، به‌کار گرفته شد. لیکن، همانگونه که پژوهشهای اخیر ثابت‌کرده است، برخی از فرضها ودستاوردهای زبان‌شناسی پیشین بی‌اعتبار بودند، بنابراین، کاربردهای این فرضها و دستاوردهای آن نیز اعتبار خودرا از دست داده‌اند.

اما، روشن است‌که بسیاری از یافته‌های زبان‌شناسی جدید به سایر رشته‌های علمی نیز مربوط می‌شود. جای بسی‌تأسف خواهد بود اگرروان‌شناسان، جامعه‌شناسان ،منتقدان

ادبی، متخصصان گفتاردرمانی، علمای تعلیم و تربیت و افراد دیگری که حرفهٔ آنان به‌نحوی در ارتباط بازبان است ازنتایج پژوهشهای زبان‌شناختی کاملا بی‌اطلاع باشند.دربخشهای آینده اصول بنیادین و برخی دستاوردهای پژوهشهای زبان‌شناختی معاصر، همراه باپیشنهادات مربوط به ارتباط احتمالی این دستاوردها با سایر حوزه‌های پژوهشی ارائه خواهد شد. دربرخی‌موارد، پیش‌ازاینکه خواننده به مطالعهٔ زبان‌شناسی بپردازد، ممکن است در مورد اعتقادات، نگرشها وروشهای موجود تأییدیه‌های عینی بیابد. اما، در مواردی دیگر، شواهد زبان‌شناختی ممکن است با مفاهیم پذیرفته شده در تعارض باشد وحاکی از گرایشهای نوینی گردد که قبلا هرگز مورد توجه نبوده‌اند، ودر اینجاست که خواننده با پرجدال‌ترین وظیفهٔ خود مواجه می‌شود- یعنی کنار گذاردن تصورات پیشین دربارهٔ زبان و آزمودن آن شواهد به‌شیوه‌های کاملاً عینی.

خلاصه

هدف اصلی زبان‌شناسی نوین ارائهٔ یك‌نظریهٔ زبانی عام وتوصیف انواع زبانهای بشری است. برای برآورده‌کردن این دوهدف، زبان‌شناسان، گفتاروزبان را ازهم متمایز می‌سازند، زیرا گفتار رفتار زبانی واقعی است، و تحت تأثیر عوامل غیرزبانی بسیاری قرار دارد. از سوی دیگر، زبان مجموعه‌ای ازدانش است که در اذهان انسانها جای دارد- یعنی، توانش زبانی سخنگویان، دستور زبان فرضیه‌ای است صریح و صوری دربارهٔ مجموعه‌ای ازقواعدسازنده، که سخنگویان به‌طور ناخودآگاه ازآن اطلاع دارند هر دستور زبانی که مبتنی براین دیدگاه توصیفی باشد باید ازدستور زبانهای تجویزی‌ای که در تلاش برای دگر گون کردن کاربردهای واقعی زبان قرنها طراحی شده و مورد استفاده قرارگرفته‌اند، متمایز شود.

جستار بیشتر

۱- موقعی که افراد غیرزبان‌شناس پیرامون زبان به‌بحث می‌پردازند، اغلب مفاهیم توانش‌وکنش زبانی، دانش زبانی‌وکاربرد واقعی زبان، دستورتوصیفی ودستورتجویزی، و قواعد سازنده و کنترل‌کنندهٔ را درهم می‌آمیزند (یا از ایجاد تمایز بین مفاهیم آنها عاجز می‌مانند). جملات زیر از سوی افرادی اظهار شده‌اندکه هرگزاین قبیل مسایل را مورد توجه قرار نمی‌دهند.

الف- انگلیسی کنونی به‌اندازهٔ انگلیسی عصر شکسپیر خالص نیست.

ب- بررسی زبان‌لاتین‌شالودهٔ لازم برای درك‌دستورزبان انگلیسی‌را فراهم‌می‌سازد.

ج- بسیاری از فارغ‌التحصیلان فعلی ایالات متحده فاقد دانش جامع دربارهٔ دستور زبان انگلیسی هستند.

د- تدوین توصیف زبان درحکم اتلاف وقت است؛ اگرمی‌خواهیدازعملکرد زبانی آگاه شوید، فقط ازکسی‌که بدان تکلم می‌کند، بپرسید.

هـ- افرادی‌که به‌جای *may* واژه *can* را به‌کار می‌برند، زبان ما را به‌انحطاط می‌کشانند.

و- جملهٔ «***Who did you give that to?***» انگلیسی مبتذل است.

۲- مفاهیم فصلهای ۱ و ۲ را با تجارب خود دربارهٔ بررسی زبان مرتبط سازید. سعی‌کنید حداقل دو «قاعدهٔ» زبان انگلیسی راکه دردبیرستان به شما آموخته‌اند، به‌خاطر بیاورید. آیا آنها قواعد توصیفی و سازنده هستند، یاقواعد تجویزی وکنترل‌کننده؟ آیا هرگز به‌خاطر تخطّی ازاین قواعد بین‌شما ودیگران سوء تفاهم یاقطع ارتباط پیش‌آمده است؟ آیا به‌هنگام صحبت عادی بایك دوست این قواعد را به‌کار می‌بندید؟ در موقع نوشتن رساله یا نامهٔ رسمی به‌هنگام تقاضای‌کار چطور؟ درمورد نگرشهای خود نسبت به زبان ونیز دربارهٔ نگرشهای جامعه‌مان، به‌چه نتایجی می‌توانید دست یابید؟

بخش دوم

واژه

زبانها ازجنبه‌های مختلف ازجمله درنظامهای نوشتاری، در آواهایی‌که به‌کار می‌برند، درآرایش عناصر جمله‌ها، و درشیوه‌های بیان معانی مختلف باهم متفاوتند. اما، ازمیان همهٔ این جنبه‌ها معمولاً مردم بیش‌ازهمه واژه‌ها را به منزلهٔ واحدهای زبانی تلقی می‌کنند. برای مثال، اگر ازشما خواسته شودکه جملهٔ زیر را به‌زبانی‌که درباره‌اش هیچ اطلاعی ندارید، ترجمه‌کنید، چه می‌کنید؟

The spirit is willing, but the flesh is weak.

اکثر مردم برای انجام چنین‌کاری یك فرهنگ دوزبانه‌را به‌دست می‌گیرند وهریك از واژه‌های فوق را ترجمه خواهندکرد. حتی اگرنظامهای نوشتاری وآرایش واژه‌هارا نادیده بگیریم، چنین پاسخی ناکافی خواهد بود. مترجم بازهم، بویژه به‌هنگام مواجه‌شدن با جناس، ضرب‌المثل، یا استعاره، ممکن‌است بامشکل روبروشود. برای‌مثال، درصورتی که جملهٔ فوق‌کلمه به‌کلمه به‌روسی ترجمه شود وبعد به‌همان طریق به‌انگلیسی برگردانده شود، نتیجه به‌صورت زیرخواهد بود:

Thc wiskey is agreeable, but the meat is decrepit.

روشن است‌که واژه‌ها به‌تنهایی زبان را به‌وجود نمی‌آورند. اما، همهٔ ما احتمالاً نسبت به واژه‌ها بیش‌ازآواها، نحو، یا حتی‌خود معنی‌آگاهی داریم. واژه دقیقاً چیست؟

آیا واژه‌کوچکترین واحد معنی‌دار زبان‌است؟ سخنگویان یك زبان چگونه واژه‌ها را تولید می‌کنند؟ منشأ واژه‌های جدید چیست؟ آیا اصطلاحات عامیانه ازسایر واژه‌ها متفاوت‌است؟ این‌پرسشها و نیز پرسشهایی دیگر درمورد یکی ازمعروفترین واحدهای زبانی (واژه) دراین‌بخش موردبحث قرارخواهند گرفت.

فصل ۳

واژه‌ها و تکواژها

هر انسان درصورت داشتن زمان کافی می‌تواند هزاران واژهٔ زبان مادری خود را فهرست کند. درصورتی که این فهرست به‌سخنگوی دیگری داده شود، شخص دوم نیز بی‌تردید تائید خواهد کرد که حداقل نود و نه درصد عناصر آن فهرست واژه‌است. اما واژه چیست؟ آیا واژه را می‌توان به‌طریقی تعریف کرد که حاکی از عنصری باشد که سخنگویان آن‌را واژه تلقی می‌کنند؟

زبان‌شناسان و نیز فرهنگ‌نویسان کوشیده‌اند تا مفهوم «واژه» را تعریف کنند، اما همهٔ کوششهای آنان به‌طریقی بی‌نتیجه مانده است. باوجود این، سخنگویان همهٔ زبانها می‌دانند که واژه چیست؛ آنان این دانش‌را ازطریق توانایی خود درفهرست کردن‌واژه‌ها، درتقطیع گفته‌ها به واژه‌های مختلف، یا درتشخیص واژه‌ها ازگروهها به‌هنگام مواجه شدن با فهرستی ازآنها نمایان می‌سازند. حال، اگر زبان‌شناس، که هدفش توصیف دانش زبانی سخنگویان است. وفرهنگ‌نویس، که حداقل می‌کوشد تعاریف واضح وکاملی از عناصر زبانی معمولی ارائه دهد، موفق به تشخیص این مفهوم بنیادی نشده‌اند، پس مسئله باید بسیاربغرنج باشد. ما همه می‌دانیم که واژه چیست، لیکن هیچ‌کس نمی‌تواند آن را تعریف کند. این مسئله ارزش آن‌را دارد که مفصلتر مورد بررسی قرار گیرد.

تعریف

یکی ازتعاریف معمول واژه به‌صورت زیر است:

> واژه هرآن واحد زبانی را گویند که درنوشتار بین فواصل یا بین یك فاصله و یك خط تیره ظاهرشود.

چون زبان‌شناسان به‌توصیف توانش زبانی سخنگویان علاقمندند، این قبیل تعریفهارا

بررسی می‌کنند و می‌پرسند که آیا آنها دانش سخنگویان دربارهٔ واژه را بطور کامل ومعتبر منعکس می‌کنند، یا نه. درچهارچوب تعریف فوق، پاسخ سوأل زبان‌شناس منفی‌است. هرچند تعریف فوق مورد قبول اکثر افراد باسواد واقع می‌شود، واقعیت این‌است که‌این تعریف صریح و کامل نیست. یعنی، درصورتی‌که جمله‌ای به‌ما داده شود، به‌هیچ‌وجه نمی‌توانیم مشخص کنیم که کدام‌یك ازعناصر آن واژه‌است. برای مثال، صورتهای زبانی *matchbox*، *match box* و *match-box* را درنظر بگیرید. هریك از این صورتهای نوشتاری معمولاً صحیح تلقی می‌شود. با این‌حال، خطاست بگوییم که هریك ازاین واحدهای زبانی یك واژه است، بدین‌علت که بدون فاصله یا بدون تیره نوشته‌شده است، یا اینکه بگوییم از دو واژه تشکیل یافته، زیرا با فاصله نوشته‌شده یا بین حروف *h* و *b* خط تیره ظاهرشده‌است. این بیان بطورضمنی رسانندهٔ این معناست‌که «واژه» در واقع نه یك واحد زبانی، که صرفاً یك محصول تصنعی نظامهای نوشتاری است. برخی ازمردم صحت گفتهٔ فوق را تائید می‌کنند، اما حتی سخنگویان بی‌سواد نیز عموماً با همزبانهای باسواد خود در داشتن دانشی سهیمندکه مشخص می‌کندکدام صورتهای گفتاری واژه‌اند وکدامها واژه نیستند بنابراین، حتی برای‌آنان‌که نمی‌دانند فاصله وخط تیره درنوشتارکجا ظاهر می‌شود، وجود واژه محسوس است. ازاین‌رو، تعریف فوق، دانش مشترك کلیهٔ سخنگویان دربارهٔ مفهوم «واژه» را نمی‌تواند توصیف‌کند.

ازآنجاکه کلیهٔ افراد عادی، بدون‌توجه به باسوادیابی سوادبودنشان، به‌زبانهای بومی‌خود تکلم می‌کنند، بررسی‌گفتار سودمند است تا مشخص شودکه برای ارائهٔ یك توصیف قابل‌قبول از واژه، آیا صورت‌آوایی جمله اطلاعاتی به‌دست می‌دهد یا نه. اگر گفتار موردتوجه دقیق قرار گیرد، شاید بین صورتهایی‌که‌آنهارا واژه تلقی‌می‌کنیم بتوان مکثهای‌کوتاهی یافت. چنین ملاحظه‌ای، می‌تواند راه حل ساده‌ای برای مسئلهٔ مورد نظر باشد. متأسفانه، هرچند مکثها اغلب درپایان عبارات، جمله‌واره‌ها و جمله‌ها حتماً ظاهر می‌شوند، اما فقط درگفتار آرام وشمرده‌است‌که می‌توان مکثها را بین واژه‌ها تشخیص داد؛ وحتی، مکثها همیشه بین واژه‌ها ظاهر نمی‌شوند. حتی اگرجمله‌ای با صدای بلند ویا مکثهای مشخص بین واژه‌ها ادا شود، فوراً معلوم می‌گرددکه چنان‌گفتاری بسیارغیرعادی است. عدم وجود مکث بین واژه بویژه موقع‌گوش‌دادن به‌یك زبان خارجی‌کاملاً مشهود است. برای مثال، دراسپانیولی محاوره‌ای عادی، ممکن‌است جمله‌ای را بشنویدکه‌همانند یك واژه تلفظ بشود:

(1) *Estosombresondecuador.*

درواقع، سخنگویان اسپانیولی زبان دراین جمله می‌توانند پنج واژه را تشخیص دهند که به‌صورت زیر نوشته می‌شود:

(2) *Estos hombres son de Ecuador,*

(این مردها اهل اکوادور هستند)

این افراد می‌توانند واژه‌های فوق را تشخیص دهند زیرا اسپانیولی هستند، اما نه به‌خاطر اینکه بین آنها مکث وجود دارد. چنین مکثهایی بندرت رخ می‌دهد. این گفته در مورد سایر زبانها نیز صدق می‌کند.

بررسی کنش زبانی واقعی ـ صورت گفتاری و نوشتاری ـ درمورد مفهوم «واژه» اطلاعات اندکی به‌دست می‌دهد، وازاین‌روست که برخی ازپژوهشگران کوشیده‌اند این واحد نامشخص را بیشتر باتوسل به‌ظهور بالقوه تعریف کنند تا به‌موجب ظهور واقعی آن. برای مثال، گاهی اوقات گفته می‌شود که واژه عبارت است ازهرواحد زبانی‌ای که بتواند به‌عنوان کوچکترین صورت زبانی آزاد ظاهر شود. آن واحد زبانی را صورت آزاد نامند که بتواند به‌منزلهٔ یك گفتهٔ کامل تجلی یابد، یعنی، بتواندبطورمستقل به‌کار رود. ازاین‌رو، هرجملهٔ عادی زبان انگلیسی یك صورت زبانی آزاد است، برای مثال جملهٔ (3):

(3) Some students demonstrated when the president arrived on campus.

این‌که ممکن‌است شخصی چنین جمله‌ای را تولید کند ودیگر سخنی برزبان نراند کاملا عادی است. واحدهای کوچکتر ازجمله نیز می‌توانند صورتهای زبانی آزاد باشند، مانند بخشی ازجملهٔ فوق در (4):

(4) When the president arrived on campus

صورت زبانی (4) می‌تواند بطورمستقل درپاسخ پرسشی مانند (5) ظاهرشود:

(5) When did the students demonstrate?

بی‌تردید خواننده می‌تواند با طرح سؤالهایی ازاین نوع صورتهای زبانی آزاد دیگری نیز درگروههای زیر بیابد:

(6) arrived on campuus

(7) some students

شکل ۱-۳ صورتهای زبانی آزاد دیگری را نشان می‌دهدکه ممکن است در پاسخ سؤالهای زیر ظاهر شوند

پرسشها	صورتهای آزادی‌که می‌توانند به‌عنوان پاسخ ظاهر شوند
What did the president do to cause a demonstration?	arrived on campus
Who arrived on campus?	the president
Who demonstrated?	some students
What did the students do?	demonstrated

دانش زبانی، یا قدرت تخیل شما به‌هر اندازه‌که باشد، باز هم احتمالاً نمی‌توانید با تجزیهٔ صورت زبانی *demonstrate* به‌اجزای سازنده‌اش، یك صورت زبانی آزاد تولید کنید. ازاین رو، *demonstrate* یك صورت آزاد کمینه است: این صورت‌زبانی می‌تواند بطور مستقل به‌کار رود، اما نمی‌توان آن‌را به‌صورتهای زبانی‌کوچکتری تجزیه کردکه آنها نیزبطور مستقل به‌کار روند. دادن برچسب واژه به‌صورت زبانی *demonstrate* نیز با قضاوتهای سخنگویان بومی زبان انگلیسی مطابقت دارد، وتعریف واژه به عنوان‌کوچکترین صورت زبانی آزاد تا این حد صحیح است. اما، هر قسمتی از گفتار می‌تواند به‌طور مستقل ظاهرشود. درپاسخ به‌پرسش شمارهٔ (8)، می‌توان بسهولت واکهٔ[1] مورد سؤال را تولیدکرد.

(8) Did you say [I] or [ε] ?

(نشانهٔ [I] حاکی از واکهٔ موجود در واژه *bit* است؛ [ε] نشان دهندهٔ واکهٔ موجود در واژهٔ *bet* می‌باشد.) اما، اطلاق نام واژه به‌این صورتهای منفرد، هرچند می‌توانند به‌تنهایی ظاهر شوند، غیرعادی جلوه خواهدکرد. بعلاوه، برخی ازواحدهای زبانی‌ای که معمولاً واژه نامیده می‌شوند. صورتهای زبانی‌کمینه نیستند. مثلاً کتابخانه، زیرزمین، توت‌فرنگی، تخته‌سیاه وپس‌دادن رادرنظر بگیرید. هریك‌ازاین صورتهای‌زبانی‌را می‌توان به‌دوصورت‌زبانی،دیگر، که‌می‌توانندآزادانه‌درزنجیرهٔ گفتارظاهرشوند، تقسیم کرد. از این‌رو، این‌که گفته شود واژه آن واحد زبانی است‌که بتواند به‌عنوان یك

1. vowel

صورت آزادکمینه ظاهر شود، تنها بخشی از قضاوتهای زبانی سخنگویان را منعکس می‌کند. از یك سو، برخی ازصورتهای زبانی‌ای که واژه به‌شمار نمی‌آیند می‌توانند به‌طور مستقل ظاهر شوند، وازسوی دیگر، عبارتهایی که معمولاً واژه تلقی می‌شوند همیشه صورتهای آزادکمینه نیستند.

تلاشهای دیگری که به‌منظور تعریف مفهوم «واژه» انجام گرفته، با مشکلاتی از این سنخ مواجه شده‌اند. اما، نباید تعجب کرد که علی‌رغم این گونه پژوهشها، تعریفی کاملاً پذیرفته، جامع وصریح دراین باره وجود ندارد. آنچه‌که اغلب مورد بررسی قرار گرفته کنش زبانی‌است، یعنی روساخت زبان، که برای بررسی دردسترس‌است. اما، برای اینکه شخص بتواند سخن بگوید، باید دارای دانشی باشد که شالودهٔ کنش‌زبانی وی را تشکیل می‌دهد. درمورد مفهوم «واژه»، این دانش بخشی ازکنش زبانی ما را تشکیل می‌دهد و فقط بطور ناقص غیرمستقیم قابل بررسی است.

هر گاه زبان‌شناس اقدام به‌توصیف جنبهٔ خاصی ازتوانش می‌کند، با مشکل تفکیك آن عناصر غیرزبانی روبرو می‌شود که باتوانش مورد استفادهٔ سخنگو برای کنش‌زبانی درهم می‌آمیزند. مثلاً، موقعی که سخنگو واژه‌ای را تشخیص می‌دهد، احتمالاً از دانشی غیراز توانش زبانی صرف بهره می‌جوید. برای مثال، آگاهی وی از محل فواصل بین واژه‌ها در نظام نوشتاری زبانش ممکن است برقضاوت او در تعیین این‌که عنصر خاصی واژه است یانه، اثربگذارد. نظام نوشتاری خود زبان نیست، بلکه شیوه‌ای است برای نمایاندن آن. افراد بی‌سواد زبان را بخوبی افرادباسواد می‌دانند. برای توصیف «واژه» به‌عنوان یك واحد زبانی باید اطلاعات زبانی وغیر زبانی را از هم تفکیك‌کنیم، اما انجام چنین عملی بی‌نهایت دشوار است. مشکل ما در توصیف «واژه» به احتمال زیاد ناشی از خلط حقایق زبانی و غیر زبانی، یا خلط توانش وکنش زبانی می‌شود. شاید «واژه» نه مفهومی واحد، که حداقل آمیزه‌ای ازسه مفهوم مربوط به‌هم باشد: (۱) «واژه» به‌عنوان یك واحد زبانی محض وابسته به توانش، (۲) «واژه» به منزلهٔ واحدکنش‌زبانی مورد استفاده درگفتار، و (۳) «واژه» به‌مثابهٔ واحدکنش زبانی مورد استفاده درنوشتار. تعریفهای مورد بررسی در اینجا بر اساس بندهای (۲) و (۳) ارائه شدند. اما، بند (۱) مهمترین مفهوم را دربردارد، زیرا حاکی از دانش زبانی انتزاعی وناخودآگاهی است که تجلی بندهای (۲) و (۳) را ممکن می‌سازد.

تکواژ

یکی از نقشهای زبان فراهم نمودن وسیله‌ای است که به‌واسطهٔ آن انسان بتواند

مفاهیم یا معانی خودرا به سایر انسانها انتقال دهـد. از صورتهای زبانی‌ای مانند *dog*، *text*، و *bad*، مشهود است که یکی‌ازویژگیهای مهم واژه، معنایی‌است که دربردارد. اما دقیقاً همین نقش معنادار بودن واژه است کـه دستیابی به یك تـوصیف کامل وصریح از مفهوم «واژه» را دشوار مـی‌سازد. شیوه‌های بیان معانی به‌وسیلهٔ واژه‌هـا بسیار متفاوت است. از این‌رو، هریك از واژه‌های *dog*، *text*،و *bad* معنای واحد وبسیار خـاصی را القا می‌کند. اما، واژه‌ای مانند *textbook* دو واحد معنایی را در خود دارد که هر کدام می‌تواند بطور مستقل در جملـه ظاهر شود. حال واژه‌های *dogs* و*badly* را در نظر بگیرید. همان‌گونه‌که در مورد واژهٔ *textbook* گفته شد، هرکدام از آنها دارای دو واحد معنایی هستند. *dogs* هم به‌معنی «سگ» و هم به‌معنای بیش از یك، یعنی «جمع» است، واژهٔ *badly* هم به معنای «بد» و هـم به‌معنای «بطور» است (برای مثال، در جملهٔ *he did that badly* که معنی آن با معنی جملهٔ *he did that in a bad way* یکسان است). برخلاف واژهٔ *textbook*، فقط یکی ازواحدهای معنایی در *dogs* یا در *badly* را می‌توان بطـور مستقل به کاربرد. *dog* و *bad* صورتهای آزاد هستند، اما *s* و *ly* نه.

ازاین‌رو، روشن‌است که واژه‌ها کوچکترین‌واحدهای‌معناداز زبان‌را تشکیل‌نمی‌دهند. در عوض، واژه‌ها از بخشهای کوچکتری تشکیل می‌شوند که بیشتر زبان‌شناسان آنها را تکواژ[2] می‌نامند. (همچنین، اصطلاح سازنده[3] دربرخی مباحث جدیدمربوط به واژه‌سازی به‌کار برده می‌شود.) تکواژ ها واحدهای کمینهٔ نحوی در زبان هستند ـ واحدهایی کـه واژه‌ها توسط آنها ساخته می‌شوند. بسیاری از واژه‌های بسیط فقط از یك تکواژتشکیل شده‌اند؛ *dog*، *bad*، *text* و *book* ازاین‌جمله‌اند. سایر واژه‌ها به‌مراتب پیچیده‌ترند؛ *textbook* یك واژه است، اما یك تکـواژ منفرد نیست. درعوض، *textbook* از دو تکواژ *text* و *book* تشکیل یافته است. شناسایی، تجزیه ، و توصیف تکواژ ها، و نیز مطالعهٔ فرایند واژه‌سازی، وتکواژشناسی[4] نامیده می‌شود.

تکواژ الزاماً خـود واژه نیست. برای مثال، واژه‌های *dogs*، *baked*، *badly*، و *kindness* را درنظر بگیرید. هریك ازاین واژه‌ها از دو تکواژ تشکیل‌شده‌اند؛ یکی از آن تکواژها واژه تلقی می‌شود، امـا برخی تکواژهـای دیگر و ازجمله *s*، *d*، *ly*، و *ness* واژه نیستند. این گونه تکواژها راکـه به‌طور مستقل ظاهر نمی‌شوند تکـواژهای

2. morpheme 3. formative
4. morphology

مقید[5] نامند، حال آنکه تکواژهایی که مستقلاً بکار برده می‌شوند به تکواژهای آزاد[6] موسومند. توجه داشته باشید که هر تکواژ آزاد نیز یک واژه است. اما هر واژه الزاماً تکواژ آزاد نیست. (یعنی، برخی از واژه‌ها بیش از یک تکواژ دارند.)

میان تکواژهای مقید، با توجه به نقشی که در ساختن واژه‌های زبان بشری دارند، تفاوتهایی وجود دارد. درزبان انگلیسی تکواژآزاد عنصر اصلی واژه را تشکیل می‌دهد، اما برای خلق واژه‌هایی دیگر، تکواژهای مقید مختلفی رامی‌توان بر تکواژهای آزاد افزود. گاه تکواژی راکه شالودهٔ واژه‌را می‌سازد، ریشه[7] نامند، حال آنکه تکواژمقید وند[8] نام دارد. شکل ۲ـ۳ نمونه‌هایی ازچندریشه‌و وندرزبان انگلیسی راارائه می‌دهد؛ دراین شکل وندها باحروف کج نوشته شده‌اند. توجه‌داشته‌باشید که برخی‌ازوندها پیش‌ازریشه، و برخی‌دیگرپس‌ازآن ظاهرمی‌شوند؛ درصورتی که‌وندپیش‌ازریشه‌واقع‌شود،پیشوند[9] (نا درناراحت، پاددرپادزهر)، یا اگر پس از ریشه ظاهر گردد، پسوند[10] (برای مثال، مند در دانشمند، گر در کارگر) نامیده می‌شود. دربرخی از زبانها وند در داخل ریشه گنجانده می‌شود؛ که درآن صورت آن‌را میانوند[11] نامند، درزبان کوردالن[12] که یکی از زبانهای سرخپوستان‌امریکاست و در ایالت آیداهو بدان تکلم می‌شود. ریشه‌های *lup* (خشک) و *nas* (تر)، با گنجاندن میانوند [ʔ] (صوتی‌که به‌واسطهٔ انسداد لحظه‌ای جریان هوا درنقطه‌ای معروف به «سیب آدم» تولید می‌شود) تبدیل به *luʔp* (خشک‌شدن) و *naʔs* (ترشدن) می‌شوند.

وندها نه تنها بر اساس موقعیتشان در کلمه با یکدیگر فرق دارند، بلکه نقشهای آنها نیز از هم متمایز است. در شکل ۲ـ۳ وندهای ستون (۱) را با وندهای ستون (۲) مقایسه کنید. وندهای ستون۱، وندهای تصریفی[13] نامیده میشوند. این‌وندها مقولهٔ دستوری ریشه‌ای راکه بدای ملحق می‌شوند، تغییر نمی‌دهند. وندهای ستون ۲ وندهای اشتقاقی[14] نام دارند، که اغلب مقولهٔ دستوری ریشهٔ خودرا تغییر می‌دهند (برای مثال، *nation* و *symbol* اسم هستند، اما *national* صفت، و *symbolize* فعل می‌باشند.

وندهای اشتقاقی در واقع عناصر مهمی هستندکه توسط آنها واژه‌های جدید زبان خلق می‌شوند واین نکته‌ای است که در فصلهای۴ و۵ پیرامون آن بیشتر بحث خواهدشد.

---

5. bound morpheme
6. free morpheme
7. root
8. affix
9. prefix
10. suffix
11. infix
12. coeur d'Alene
13. inflectional
14. darivational

شکل۲-۳

۱ـ وندهای تصریفی	۲ـ وندهای اشتقاقی
piec*es*	*un*do
John'*s*	*anti*clerical
tempt*s*	quick*ly*
jtmp*ed*	nation*al*
tak*en*	symbol*ize*
read*ing*	*re*name

بررسی بیشتر وندهای موجود درستونهای ۱و۲ روشن می‌سازدکه درزبان انگلیسی معمولاً هرواژه فقط‌یك وندتصریفی می‌پذیرد. (تنها استثنا نشانه *s* «جمع» و s «مالکیت» است، زیرا مـی‌توان گفت *the cats'cheese*، که در آن *cats'* از نظر معنایی هم صورت جمع وهم ملکی است. امـا توجه داشته باشیدکه در تلفظ *cats'* آوای s فقط یك بار ظاهر می‌شود.) برخلاف وندهای تصریفی، بسیاری از واژه‌ها چند وند اشتقـاقی دارند؛ واژه *unkindly* را در نظر بگیرید. این واژه متشکل از تکواژ *kind* به‌عنوان ریشه ووندهای‌اشتقاقی *un* و*ly* می‌باشد. نمونه‌های‌دیگری ازواژهایی‌که بیش ازیك‌وند اشتقاقی دارند، عبارتنداز *protectively*، *consideration*، *disproportionate*، و *anticlericalism*. همچنین، جایگاه وندهـا نسبت به‌ریشه می‌تواند به‌عنوان معیاری برای تفکیك وندهای اشتقاقی و تصریفی از یکدیگـر به‌کار رود. وندهـای اشتقاقی در مجاورت ریشه یا یك وند اشتقاقی دیگر ظاهر می‌شوند. ازسوی دیگر، وندهای تصریفی در انگلیسی، پس از وندهـای اشتقاقی، در پایانی‌تـرین جایگـاه واژه قـرار می‌گیرند، مثال: *considesrations* ، *nationalities* ، *d***ə***mocratized*.

در ارتباط با تعداد تکواژهای تصریفی واشتقاقـی،که ممکن است در یـك واژه ظاهر شوند چند معیار دیگر نیز وجود دارد که در ایجاد تمایز بین این دونوع ونـد از یکدیگر مفیدند. در زبان انگلیسی، همانند بسیاری از زبانهـای دیگر، تعداد وندهـای اشتقاقی به‌مراتب بیشتر ازتعداد وندهای تصریفی است، بدان‌گونه‌که درشکل۳ـ۳ نشان داده شده‌است، براحتی می‌توان بر وندهای اشتقاقی به‌کاررفته درواژه‌های۲ـ۳ وندهای اشتقاقی دیگری را افزود. خواننده بی‌تردید می‌تواند این فهرست را گسترش دهـد. از سوی دیگر، اضافه کردن تکواژی دیگر به مجموعه تکواژهای تصریفی موجود درستون۱

شکل ۲ــ۳ دشوار است.

هرچند تعداد تکواژهای تصریفی زبان انگلیسی کمتر از تعداد تکواژهـای اشتقاقی آن است، اما بسامد هر تکواژ تصریفی به مراتب بالاتر از بسامد هر تکواژ اشتقاقی است. اگر خواننده گفتار خودرا بررسی کند، در خـواهد یافت که درگفتارش تکواژ تصریفی «جمع» بسیار بیشتر از تکواژ اشتقاقی *ness* ظاهر می‌شود. سرانجام، می‌توان گفت که درانگلیسی کلیهٔ وندهای تصریفی پسوند هستند، اما فهرست وندهای اشتقاقی هم پیشوندها وهم پسوندها را شامل می‌شود.

شکل ۳ـ۳

وند	مثال
ment	fulfill*ment*
ion	construct*ion*
age	spoil*age*
ness	kind*ness*
ism	imperial*ism*
y	pirac*y*
ly	kind*ly*
al	origin*al*
ful	care*ful*
able	commond*able*

برای ارائهٔ توصیفی صریح، روشن و کامل از ساختمان واژه درزبـانهای بشری، کاربرد اصطلاحاتی از قبیل آزاد، مقید، ریشه، وند، پیشوند، پسوند، تصریفی، و اشتقاقی از سوی زبان شناس ضروری است. این قبیل اصطلاحات موجباتی را فـراهم می‌سازند که بتوان توسط آنها پیچیدگی دانش کلیهٔ سخنگویان دربارهٔ زبانشان را توصیف کـرد. روشن است که هر سخنگوی زبان انگلیسی بر ویژگیهای بسیار متفاوت تکواژهای زبان خود تسلط دارد. بدیهی است کـه سخنگوی بومی زبان انگلیسی *ly* را بر آغـاز ریشه نخواهد افزود. گرچه سخنگو ممکن است از برچسب دستوری این تکـواژ مطلع نباشد، اما بی‌تردید که *ly* یك پسوند است، نه‌پیشوند. به‌طریق مشابه، تولیدگفته‌ای که فقط شامل تکواژ «جمع» *s* باشد، نیازمند این است‌کـه شخص در موقعیتی بسیار غیرعادی قـرار

گیرد سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانندکـه s یك وند و یك تکواژ مقید است. تمـامی اصطلاحات فنی‌ای‌که زبان‌شناس به هنگام بحث پیرامون تکواژها بدکار مـی‌برد، حاکی از کـوشش وی در راستای توصیف دانشی است‌که سخنگویان بومی زبان انگلیسی در اختیار دارند.

خلاصه

واژه از مشخصترین واحدهای زبانی است، اما یافتن یك توصیف عام وصریح درمـورد این مفهوم بسیار دشوار است، طوری‌که با قضاوتهای سخنگویان بومی زبـان انگلیسی دربارهٔ اینکه‌کدام صورتهای زبانی واژه هستند، مطابقت‌کند. بخشی ازاین دشواری‌ناشی ازاین واقعیت است‌که این قبیل قضاوتها مربوط به‌کنش‌اند، ازین‌رو، عوامل غیر زبانی ممکن است. درقضاوت سخنگو دربـارهٔ واژهٔ مؤثر افتند. به‌هرحال، مفهوم واژه به منزلهٔ یك واحد زبانی صرف، زیر ساخت این‌کنش را تشکیل می‌دهد.

واژه کوچکترین واحد معنایی و نحوی زبان نیست. واحد اسامی کـوچکتر دیگر، یعنی تکواژ، به منزلهٔعنصر سازندهٔ واژه به‌کار می‌رود. درزبانهای بشری انواع‌تکواژهای مختلف از قبیل ریشه، ونـد، پیشوند، پسوند، میانوند، ونـد صرفی، وند اشتقاقـی، و تکواژهای آزاد ومقید وجود دارد. هرچند سخنگویـان زبـان ممکن است از برچسبهای مورد استفاده در تـوصیف ویژگیهای تکواژها آگاه نباشد، اما ازایـن ویژگیها مطلع هستند. زبان‌شناس با به‌کاربردن این برچسبها می‌کوشد توصیفی روشن و صریح از دانش سخنگویان دربارهٔ تکواژها وچگونگی ترکیب آنها در ساختن واژه‌ها، ارائه دهد.

جُستار بیشتر

۱ــ شما به عنوان یك سخنگوی زبان انگلیسی از ساخت تکواژی واژه‌های زبانتان مطلع هستید. بااستفاده ازاین دانش ناخودآگاه، سعی‌کنید واژه‌های زیر را به‌تکواژهای تشکیل دهنده‌شان تقسیم کنید. فهرستی ازتکواژهای به‌دست آمده فراهم سازید. (تذکر: همهٔ واژه‌های زیر را نمی‌توان باسهولت یکسان به‌تکواژها بخش‌کرد؛ پیرامون مشکلات مربوطه بحث‌کنید، یا آنهارا یادداشت نمایید، و پس از مطالعهٔ فصل۶، تجزیـه وتحلیل خودرا بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید.)

restate	package
somewhere	kids

actively	workbench
uninterrupted	prearrangement
publisher	disentangled

۲- انواع تکواژهای مندرج در فهرست حاصل از تمرین اول را تعیین کنید (ریشه، پیشوند، پسوند، آزاد، مقید، وند تصریفی، وند اشتقاقی). توجه داشته باشید که ممکن است برای توصیف کامل یك تکواژ به بیش از یك برچسب نیاز باشد.

۳- بااستفاده از تکواژهای فهرست خود، پنج واژهٔ عادی زبان انگلیسی بسازید (برای مثال، درصورتی‌که فهرست شما دارای تکواژهای *re* و *work* باشد، می‌توانید واژه *rework* را تولیدکنید). پنج ترکیب دیگر ازاین تکواژها را ایجادکنید که جزو واژه‌های معمولی زبان انگلیسی نباشند (برای مثال، *worker*). این تجربه چه چیزی را در مورد دانش شما از تکواژهای زبانتان روشن می‌سازد؟

۴- مشخص‌کردن تکواژها بستگی به‌شواهد مبتنی برداده‌های زبان دارد. این مورد بویژه موقعی روشن می‌شودکه شخص تحلیل‌کننده از زبان مورد نظر بی‌اطلاع باشد. در تعیین تکواژهای زبان، زبان شناس به دنبال روابط تکراری موجود بین صورت و معنی است. برای مثال، درنخستین نگاه به‌داده‌هایی از زبان اسپانیولی، ممکن است باواژه‌های زیر برخوردکنیم:

muchacha	'girl'	muchacho	'boy'
nieta	'granddaughter'	nieto	'grandson'
tía	'aunt'	tío	'uncle'
abuela	'grandmother'	abuelo	'grandfather'

توجه‌کنیدکه صورت *a* همیشه وفقط موقعی به‌عنوان پسوند ظاهر می‌شودکه واژه دلالت بر «مؤنث» کند، حال آنکه معنی «مذکر» در ارتباط باپسوند *o* قرار می‌گیرد. زبان‌شناس ازاین همبستگیهای موجود بین صورت و معنی نتیجه‌گیری می‌کندکه درزبان اسپانیولی حد اقل درمورد واژه‌های فوق پسوندهای *a* نمایندهٔ «مؤنث» و *o* نمایندهٔ «مذکر» وجود دارند. همچنین، به‌نظر می‌رسدکه درمیان داده‌های فوق چند ریشه وجود دارد:- *muchach* «کودك»- *niet* «نوه»- *ti* «همشیر»-و- *abuel* «پدر ومادربزرگ». (ازاطلاعات فوق‌نمی‌توان‌دریافت که اینها ریشه‌های مقید هستند یا نه؛ این‌عناصر درداده‌های

فوق به‌منزلهٔ صورتهای آزاد ظاهر نشده‌اند، و بدون دسترسی به اطلاعات دیگر نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که آنها بطور آزاد پدیدار نمی‌شوند.) درواقع، این تکواژها در زبان اسپانیولی ریشه‌های مقید می‌باشند.)

اکنون، واژه‌های زیر را که متعلق به‌یك زبان فرضی هستند، مورد ملاحظه قرار دهید. سعی کنید همبستگیهای موجود بین صورت ومعنی را بیابید و تکواژهای به‌کاررفته در آنها را فهرست کنید؛ برای هر تکواژ معنایی را درنظر بگیرید. بهتر است واژه‌ها را با توجه به همانندهای صوری و معنایی در فهرستهای جداگانه بگنجانید. هیچ داده‌ای نباید نادیده گرفته شود. تحلیل شما باید کل هرواژه را دربر گیرد. (ودر آن باید هرحرفی به یك تکواژ نسبت داده شود.)

itap	«مرد»	aleku	«دختران»
mialek	«دخترمن»	ilekla	«پسرانه»
ilek	«پسر»	atapu	«زنها»
miitapu	«مردان‌من»	itapla	«مردانه»
alek	«دختر»	ileku	«پسران»
atapla	«زنانه»	atap	«زن»

محتملترین شیوهٔ بیان «پسرهای من» چیست؟ محتملترین معنی صورت alekla چیست؟ درمورد برابرهای انگلیسی صورتهای *itapla* و *ilekla* نظر دهید.

۵ـ چون تکواژ اساساً یك واحد معنایی است، در نتیجه املا و تلفظ آن در درجهٔ دوم اهمیت قرار می‌گیرند. درموارد ساده‌ای که تاکنون موردبحث قرارگرفته‌اند، تکواژها با املای ثابتی نشان داده شده‌اند. ازاین‌رو، کلیهٔ مثالهای ارائه شده برای تکواژ *ly* همه به صورت *ly* نوشته شده اند: *kindly*، *likely*. اما، موقعی که به داده‌های بیشتر نظر می‌افکنیم، فوراً متوجه می‌شویم که چنین نیست: *kindliness*، *likelihood*. ، تکواژ ممکن است با املاهای مختلفی ظاهر شود، و تا جایی که اگر صورتها همواره نمایندهٔ معنای واحدی باشند، آنها را تکواژ واحدی به‌حساب خواهیم آورد. به طریق مشابه، تلفظ تکواژ ممکن است تغییر پیداکند (موضوعی که ما درفصل ۹ به‌تفصیل به‌آن‌خواهیم پرداخت.) تکواژ نشانهٔ «جمع» را در زبان انگلیسی مورد ملاحظه قراردهید. چند تلفظ و املای متفاوت می‌توانید برای این تکواژ بیابید؟ (برای مثال، صورتهای جمع‌واژه‌های *book*، *bag*، *wish*، و*child* کدامند؟)

۶ـ عکس وضعیت مورد بحث در بند (۵) را نیز می‌توان در برخی از زبانها یافت. بدین ترتیب که گاه اتفاق می‌افتد چند تکواژ دارای صورت املایی یا تلفظی واحدی هستند. علی‌رغم شباهت صورتها، اگر یك صورت زبانی بیش از یك معنی داشته باشد، در آن صورت داده‌ها را باید به منزلهٔ بیش از یك تکواژ تجزیه و تحلیل کرده برای مثال، شکل ۲ـ۳ سه پسوند تصریفی زبان انگلیسی را فهرست می‌کند که همهٔ آنها را می‌توان با حرف *s* نوشت: پسوندهای نشانهٔ «جمع»، «ملکی»، و «سوم شخص مفرد» زمان حال ساده. این سه پسوند سه تکواژ جداگانه هستند، زیرا نمایانگر سه معنای متمایز می‌باشند. اما، همهٔ موارد به این اندازه واضح نیستند. گاهی اوقات یك صورت املایی یا تلفظی یافت می‌شود که در ارتباط با دو معنی بسیار شبیه با یکدیگر قرار می‌گیرد. برای مثال، املای واژهٔ *book* را ملاحظه کنید. این واژه را می‌توان به منزلهٔ اسمی به‌کار برد که معنی آن «تقریباً صفحات کاغذ به هم پیوستهٔ چاپی است. اما، همین صورت زبانی (book) را می‌توان به مثابه یك فعل نیز به‌کار برد:

The police planned to* book *the suspected robber as soon as they finished* questioning *him.

دراین جمله معنی واژهٔ *book* عبارت است از «ثبت اتهاماتی علیه‌کسی درسوابق ادارهٔ پلیس». این‌معنی، به‌کاربرد دیگر واژهٔ *book* « ثبت در دفترمربوط می‌شود. پس، دراین موردچند تکواژ مطرح‌است؟ می‌توان گفت که یك تکواژ باگستره‌ای ازمعانی مربوط به آن وجود دارد. ممکن است در مقابل استدلال شودکه در این‌باره چندین تکواژ جداگانه موجوداست. هرگاه چنین پیچیدگیهایی در زبان پدیدآید، به احتمال زیاد ارائهٔ تحلیلی صحیح غیرممکن است.

دربارهٔ تعداد معانی واژه‌های زیر بحث‌کنیدکه معانی هریك از این مجموعه‌ها تا چه اندازه بایکدیگر مرتبط هستند (یعنی، معانی به چه اندازه شبیه یکدیگرند.)

(a) kiss
(b) bank
(c) can
(d) sleep
(e) pot
(f) fold
(g) cold
(h) show

فصل ۴

ساختمان واژه

شاعران اغلب نسبت به‌زایابودن تکواژها حساسیت ویژه‌ای دارند، اما همهٔ انسانها با تولید واژه‌های جدید خلاقیت خود را به‌کار می‌گیرند. سه سطر زیر ازشعری سرودهٔ ای. ای. کامینگز[1] این خاصیت زبان بشری را به‌بهترین وجه ممکن منعکس می‌کند.

helves surling out of eakspeasies per (reel) hapsingly
proregress heandshe – ingly people
trickle curselaughgrouping shrieks bubble

خلاقیت افراد غیر شاعر معمولاً هنری تلقی نمی‌شود، اما خلاقیت شالودهٔ تولید واژه‌هایی به‌شمار می‌رودکه شخص درگذشته نه آنها را تولید کرده ونه با آنها مواجه شده است.

وندهای تصریفی

پربسامدترین نوع زایایی در ساختمان واژه‌های زبان انگلیسی کمترین توجه را به خود جلب کرده است. اصطلاح *morpheme* (تکواژ) برای بسیاری از خوانندگان پیش از اینکه در این کتاب با آن مواجه شوند، احتمالاً ناشناخته بوده است. اما هیچ سخنگوی انگلیسی‌زبان، در صورت اطلاع از اینکه این واژه حاکی از شیئی ملموس و قابل شمارش‌است، درتولید صورت جمع آن، یعنی *morphemes*، دچار اشکال‌نخواهد شد. اولین باری که شخص واژه‌ای را تولید می‌کندکه قبلاً هرگز با آن مواجه نشده،

---

1. E. E. Cummings

درواقع واژهٔ جدیدی را تولید می‌نماید. ممکن است آن واژه برای زبان جدید نباشد، اما واقعیت این است‌که برای آن شخص جدید است.

حتی هنگامی‌که واژه‌ای درزبان جدید باشد، همهٔ سخنگویان بومی به‌هنگام روبرو شدن با آن، با استفاده ازتوانش زبانی خود، قادر به‌تولید واژه‌هایی نسبتاً مشابه آن می‌شوند. بدان‌گونه‌که درزیر مشاهده می‌شود:

(1) Scientists agree that further investigation should be carried out on the gop.

واژه‌ای که دلالت بربیش از یك *gop* کند چیست؟ آیا می‌توانید صورت ملکی *gop* راکه ممکن است درجای خالی جملهٔ (2) ظاهر شود، تولیدکنید.

(2)That   characteristic behavioral patterns are as yet unknown.

بی‌تردید خواننده‌ای که بطور جدی به‌این سئوال پاسخ دهد، به‌ترتیب واژه‌های *gops* و*gop's* را تولید خواهدکرد.

در جمله‌های فوق، افزودن تکواژهای تصریفی *s* جمع و *s* مالکیت درواقع حاکی اززایایی هستند. میزان زایایی وندهای تصریفی بستگی به‌ماهیت نظام‌مند بودنشان دارد. درزبان انگلیسی صورتهای جمع واژه‌های جدیدبسهولت تولید می‌شوند، زیرا به‌استثنای چند صورت جمع مانند *children*، *fish*، و*oxen*، همهٔ صورتهای جمع این‌زبان بایك قاعده ایجادمی‌شوند. چنین گفته‌ای درمورد پسوندهای صرفی «مالکیت» (*half back's* و *man's* و*professor's*)، «سوم شخص مفرد زمان حال ساده» (*exemplifies* و *reconfirms* و *looks*)، و زمان گذشته» (*selected*، *indicated* و *climbed*) نیزصدق می‌کند. البته درمورد جمع وبویژه درمورد فعلهای زمان گذشته استثناهایی‌وجود دارد (*threw*، *was*، *saw*)، اما تعداد این قبیل موارد بسیارکمتر از تعداد صورتهای با قاعده است.

با توجه به زایایی وقاعده‌مند بودن فراگیروندهای تصریفی، نامعقول است ادعا شودکه هرصورت جمع، هرصورت ملکی ویا هرصورت صرفی دیگر باید ازسوی سخنگویان‌زبان تك تك‌یادگرفته شود. ساده‌ترین توجیه ممکن درمورد زایایی‌وقاعده‌مندی وندها این است‌که وندهای تصریفی بر اساس قواعد عام موجود در اذهان سخنگویان زبان انگلیسی، باصورتهای آزاد ترکیب می‌شوند. کودکان در جریان فراگیری زبان

شکل ۱-۴

مرحله	نمونه‌هایی از واژه تولید شده					
1	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hit	fell	toys	sheep	feet
2	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hitted	felled or felled	toys	sheeps	foots or feets
3	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hit	fell	toys	sheep	feet

بومی خود ممکن‌است نخست چند صورت جمع‌را با از بر کردن صورتهایی‌که می‌شنوند، یاد گیرند، اما بزودی این شیوهٔ غیر مؤثر یادگیری زبان را کنار می گذارند. بطوری‌که هنوز هم برای زبان شناسان و روان‌شناسان ناشناخته است، کودکان براساس تعداد نسبتاً اندکی ازعناصر زبانی قاعدهٔ عامی را بنا می‌کنند. پس از تبدیل این تعمیم به‌قاعده، نیاز به‌از بر کردن ازبین‌می‌رود، بجز درموارد استثنایی‌که بازهم بایستی از بر شوند. نحوهٔ عملکرد کودکان درموردصورتهای بی‌قاعده بدان گونه‌که درشکل۱-۴ نشان داده‌شده‌است، این‌نظریهٔ یادگیری زبان‌را تأیید می کند. کودکان الزاماً صورتهای گذشته وجمع راهمزمان یاد نمی گیرند، بلکه درسنین مختلف موفق به‌یادگیری آنها می‌شوند. اما، اکثر کودکان ظاهراً مراحل زبان‌آموزی را باترتیب‌یکسان پشت سر می گذارند. مرحلهٔ اول نقطهٔ آغاز است‌که طی آن صورتهای زبانی از بر می‌شود. ممکن است یك مشاهده‌گر سطحی خیلی زود از روی خطا چنین برداشت‌کند که‌کودك درمرحلهٔ اول هم ازتعمیمها وهم از موارد استثنا آگاه است. اما، مرحلهٔ دوم نمایان می‌سازد‌که چنین نیست. کودك تا مرحلهٔ دوم، تعمیمها را فراگرفته و به‌عبارتی درحال آزمودن است. پس از اینکه‌کودك تعمیم را فرا می‌گیرد، می‌کوشد تاآن را در همهٔ موارد به‌کار بندد، حتی در مورد صورتهایی‌که برای بزرگسالان استثنا به شمار می‌روند (علت ظاهرشدن هر دو صورت *falled* و *felled*، یا *foots* و *feets* در مرحلهٔ دوم فراگیری زبان ممکن است ناشی از استثنایی بودن‌تغییر واکهٔ ریشه ونیز عدم حضور پسوند باشد.) سرانجام، هرچه‌کودك بیشتر با کاربرد زبان

از سوی دیگران مواجه شود، احتمالاً بطور ناخودآگاه) متوجه می‌شود که تعمیمهای خود را نمی‌تواند درهمهٔ موارد به‌کار ببندد، وی درمی‌یابدکه استثناهایی نیزوجوددارد. پس از یادگیری استثناها، کودك به‌مرحلهٔ سوم می‌رسد، مرحله‌ای که پیش از آن محدودیتهای مربوط به تعمیمها تثبیت گشته وبدان طریق صورتهای استثنایی تشخیص داده شده است.

با وجود اینکه مشاهدهٔ مستقیم عملکرد مغز کودك ناممکن است ومعلوم نیست کودك، برای‌مثال، چگونه ساختن صورتهای جمع زبان‌انگلیسی‌را یاد می‌گیرد، اکثرزبان‌شناسان وروان‌شناسانی که پیرامون فراگیری زبان کودك به پژوهش می‌پردازند، به این فرضیه اعتقاد دارند.

بوضوح معلوم نیست که چگونه انسان بر اساس داده‌های بسیار محدود می‌تواند تعمیمهایی را استنتاج‌کند؛ و ازاین گذشته هرکودك معمولی درسن بسیار پایین قادر است پسوندهای تصریفی زبان انگلیسی را یاد بگیرد. در مورد برخی ازکودکان این فرایند ظاهراً درحدود دوسالگی آغاز وتا پنج سالگی تقریباً کامل می‌شود، بجزدر چند مورد استثنایی‌که ممکن است تاآن موقع تشخیص داده نشوند.

بزرگسالانی‌که زبان خارجی یاد می‌گیرند. نیز همانندکودکان‌که به یادگیری زبان‌بومی مشغولند، باید درمورد وندهای‌تصریفی‌تعمیمهایی‌را استنتاج‌کنند تا به‌کمك آنها بتوانند واژه‌هایی را تولیدکنندکه هرگز قبلاً نشنیده‌اند. دانشجویانی‌که اسپانیولی یاد می‌گیرند، نیز همانند کودکان‌که به‌یادگیری زبان بومی مشغولند، باید در مورد وندهای تصریفی تعمیمهایی را استنتاج کنند، تا به‌کمك آنها بتوانند واژه‌هایی را تولید کنندکه هرگز قبلاً نشنیده‌اند. دانشجویانی‌که اسپانیولی یادمی‌گیرند ممکن‌است شروع به ازبر-کردن صورتهای ارائه‌شده درشکل ۲ــ۴ کنند، اما ازبرکردن‌کاردشواری است. آنان‌بطور خودآگاه یاناخودآگاه‌هرچه زودتر دربارهٔصرف‌افعال‌اسپانیولی درصیغهٔ اول‌شخص مفرد

شکل ۲-۴

«می خوانم»	*canto*	«خواندن»	*contar*
«رنگ می‌کنم»	*pinto*	«رنگ کردن»	*pintar*
«می‌نوشم»	*bebo*	«نوشیدن»	*beber*
«می‌خورم»	*como*	«خوردن»	*comer*
«زندگی می‌کنم»	*vivo*	«زندگی کردن»	*vivir*
«می‌پذیرم»	*admito*	«پذیرفتن»	*admitir*

زمان حال ساده، تعمیمی استنتاج خواهند کرد. این تعمیم (قاعده) در واقع چنین خواهد بود: *r* پایانی وواکهٔ پیش از آن را از مصدر حذف کنید و پسوند تصریفی *o* را به‌ریشه بیفزائید. البته، هرچه آنان با افعال بیشتر و استثناهـا روبرو شوند، این تعمیم را تغییر خـواهند داد. اما، موقعی‌کـه به یك قاعده دست یافتند، دیگـر نیازی به ازبرکردن اکثر صورتها نخواهند داشت.

از این‌رو، وندهای تصریفی در یادگیری زبان خارجی توسط بـزرگسالان و در زبان آموزی‌کودك، و همچنین در ایجاد واژه‌های جدید توسط همهٔ اعضای جامعهٔ زبـانی، نقش مهمی ایفا می‌کنند.

وندهای اشتقاقی

فرایند افـزودن وند اشتقاقـی به ریشه، یکی دیگر از شیوه‌هـای مهمی است که سخنگویان برای ساختن واژه‌های زبان خـود به‌کار می‌برند. برخی ازوندهای اشتقاقـی مطابق قـواعدی نسبتاً عام یا صورتهـای زبانی آزاد تـرکیب مـی‌شوند. درصورتی‌که به سخنگویان زبان‌انگلیسی صفتی داده شود، چه قبلاً آن‌را دیده و چه ندیده باشند، معمولاً می‌توانند با افزودن پسوند اشتقاقی *ly*، بدان‌گونه که در شکل ۳ـ۴ نشان داده شده، از آن قید بسازند. دراین شکل، دوصفت آخر «واژه‌های بی‌مفهومی» هستندکه بـرای نشان دادن زایایی پسوند *ly* ارائه شده‌اند.

برخی ازوندهای‌اشتقاقی، برخلاف *ly*،کاملاً زایا نیستند. باافزودن پسونداشتقاقی به افعال می توان آنها را به اسم تبدیل‌کرد. اشتقاق اسم از فعل‌که به فرایند اسم‌سازی[2] معروف می‌باشد، در دستور زبان زبان انگلیسی فرایندی است معمول . اما، پسونـد غیر عامی‌که با فعل بخصوصی به‌کار برود کاملاً قابل‌پیش بینی نیست‌و نمی‌توان درموردآن قاعدهٔ عام گسترهای‌که در مورد وندهای زایا امکان پذیراست، مطرح کرد. برای مشاهدهٔ مثالهای این‌مورد به‌پسوندهای اشتقاقی ارائه شده در شکل۴ـ۴ توجه‌کنید. بررسی دقیق این قبیل پسوندهای اسم ساز درزبان انگلیسی (یعنی، پسوندهایی‌که افزایش آنها منجر به ایجاد اسم می‌شود) تعمیمهای احتمالی خـاصی را آشکار می‌سازد، هرچند کـه حوزهٔ عملکردآنها به‌مراتب محدودتر ازآن پسوندهایی مانند *ly* است. برای مثال، پسوند *ion* معمولاً بر افعالی افزوده می‌شود که مختوم به صوت *t* هستند، مانند: *construction*، *construct*، *edit/editoh*، *duplicate/duplication*.

---

2. nominalization

شکل ۳-۴

صفت	قید
firm	firmly
kind	kindly
considerate	considerately
annoying	annoyingly
goppish	goppishly
clange	clangely

شکل ۴-۴

فعل	اسم
construct	construct***ion***
spoil	spoil***age***
fulfill	fulfill***ment***
refuse	refns***al***
govern	govern***ance***

در هرصورت، کودکان یا بزرگسالانی‌که به یـادگیری این قبیل اسمهـای اشتقاقی می‌پردازند، استناج قاعده‌ای عام درمـورد فرایند اسم ساز درزبـان انگلیسی را دشوار می‌یابند. در یادگیری زبان، مواردی راکه نمی‌توان دربارهٔشان قاعدهٔ عامی ارائه نمود، باید ازبر کرد.

برخی از وندهای اشتقاقی، هرچند ممکن است مانند *ly* کاملاً زایا نباشند، اما از پسوندهای اسم‌ساز زایاتر به‌نظر می‌رسند. پسوند اشتقاقی *re* (انجام مجدد) را می‌توان به تعداد زیادی ازافعال زبان انگلیسی افزودکه فقط تعدادی اندك ازآنها درشکل ۵-۴ ارائه شده است. اما، باافزودن *re* بر برخی از افعال دیگر صورتهایـی پدید می‌آیدکه، حداقل در لهجه‌ای‌که نویسنده بدان تکلم می‌کند، نامأنوس یاحتی «غیر انگلیسی» به‌نظر می‌رسند، برای‌مثال: *respoil*، *redestroy*، *respeak*، *rerefuse*، *reunderstand*.
کاملاً روشن نیست‌که چرا واژه‌های اشتقاقی فهرست شده درشکل ۵-۴ صورتهایی‌عام و قابل قبول هستند، اما آنهایی‌که دربالا ذکر گردید، نامأنوس جلوه می‌کنند. فرق بین *say*

و *speak* چیست که افزودن *re* بر مورد اول را مجاز می‌سازد، اما نه‌بر مورد دوم را؟ جفتهـای دیگری کـه ایجـاد سؤال مـی‌کنند، عبـارتند از: *construct*، *destroy*، *understand* و *consider*. گهگاه چنین توجیه می‌شود، افعالی کـه می‌توانند پیشوند *re* بگیرند دلالت برکنش قابل تکرار می‌کنند، حال، افعالی‌که نمی‌توانند این پیشوند را داشته باشند، نشان از کنشهایی دارندکه به‌طریقی خودکاملند. به‌نظر می‌رسدکه این‌توجیه درموردافعالی‌مانند *tie* و *read* صدق می‌کند، اما روشن‌نیست‌که چگونه امکان بازسازی (*reconstruct*) یك ساختمان پیش از تخریب مجدد (*redestroy*) آن است. در هردو حالت پیش از وقوع مجدد واقعه،عملی باید انجام پذیرد، اما واژهٔ نخست معمول است، حال آنکه دومی نامأنوس. به‌هرحال، سخنگویـان زبـان انگلیسی بی‌تردید تکواژ *re* را بطور زایا به‌کار می‌برند. دانش آنان در بارهٔ این پیشوند و نیز افعالـی‌که این پیشوند می‌تواند بر آنها افزوده شود، چگونه است؛ وظیفهٔ زبان‌شناس مشخص کـردن این نوع دانش است، وزبان‌شناسان درپی یافتن قاعده‌ای عام در مورد کاربرد پسوند *re* هستند.

شکل ۵-۴

resay	retie
reopen	reread
reanalyze	reconsider
repaint	reconstruct

شکل ۶-۴

depose	repose	propose
deceive	regres	progress
detect	receive	protect

برخی ازوندهای اشتقاقی اصلاً زایا نیستند، ودراینکه می‌توان آنها را وند به‌شمار آورد، تردید وجـود دارد. شاید بتوان آنهـا را بخشی از ریشه انگاشت. برای مثال، واژه‌های موجود در هـریك از ردیفهای شکل ۶ـ۴ دارای صورتهایی هستندکـه ظاهراً ریشه‌های مقید می‌باشندکه ازنظرشکل همانند هستند ودارای شباهت معنایی هستند، هرچند

شباهت معنایی درهمهٔ آنها به‌یك درجه مشهود نیست . از این‌رو، *gress* را می‌توان به منزلهٔ یك ریشهٔ مقید به‌معنای «حرکت» از *progress* و *regress* انتزاع کرد، اما بدون کمك گرفتن ازاطلاعات مربوط به‌سابقهٔ تاریخی، توضیح معنی *tect* در *protect* و *detect* برای اکثرسخنگویان زبان انگلیسی دشوارخواهدبود. به‌طریق مشابه، واژه‌های موجود در هریك از ستونها در داشتن یکی از صورتهای *pro*، *re* یا *de* مشترك هستند. اما، انتساب معنی واحد به هریك‌ازاین پیشوندها، بطوری‌که در مورد همهٔ واژه‌های ستون صدق‌کند، دشوار است. برای مثال، می‌توان گفت‌که *pro* در *progress* («حرکت به‌سوی جلو») به معنای «به‌سوی جلو» یا «پیش» است، اما معلوم نیست‌که *pro* در *protect* یا *propose* همان معنا را القا می‌کند یا نه. (پیرامون این واژه‌ها باردیگردر فصل ۵ بحث خواهد شد).

تکواژها عموماً واحدهای معنادار هستند. درمورد افعال فوق، معلوم نیست‌که‌آیا هریك از این افعال از تکواژ واحدی تشکیل یافته است، یا اینکه می‌توان آنها را به‌یك پیشوند اشتقاقی و یك‌ریشهٔ مقید تجزیه‌کرد. درصورتی‌که راه حل دوم پذیرفته شود، می‌بایست هرتکواژ معنایی نسبت داده شود، ونیز ریشه‌ها و پیشوندها باید همچون‌عناصر نیمه زایا انگاشته شوند. کامینگزدو پیشوند را برریشهٔ *gress* افزوده وواژه *proregress* را می‌سازد که یك مورد نابهنجار به‌شمار می‌آید؛ وعلت مؤثر واقع شدن آن هم دقیقاً همین است، نه تنها شاعر تکواژهای نسبتاً غیر زایا را بطور زایا به‌کار می‌برد، بلکه دو تکواژ *re* و *pro* را که در یك واژهٔ انگلیسی همنشین نمی‌شوند، در مجاورت یکدیگر قرار می‌دهد. ازین‌روست‌که واژهٔ جدید در القای «گیج شدن» مؤثر واقع می‌شود.

تکواژها وقواعد دستور زبان

دستور، به منزلهٔ توصیف دانش زبانی سخنگو، باید دارای فهرستی از تکواژهای مورد استفاده در فرایندهای واژه سازی باشد. این فهرست همانند یك لغت نامه است، ودر مورد نحوهٔ تلفظ و معنی هرکدام ازتکواژها، ونیز در بارهٔ مشخصه‌های دستوری‌آنها (برای مثال، پیشوند است، پسوند یا ریشه؛ ریشه به‌کدام مقوله دستوری تعلق دارد) اطلاعات جامعی‌فراهم می‌کند. برای اینکه این فهرست تکواژها ازلغت نامه‌های معمولی، که به‌عوض تکواژها واژه‌ها را فهرست می‌کنند، متمایز شود، آن‌را واژگان[3] می‌نامند. هر تکواژ فهرست شده درواژگان به‌همراه اطلاعات مربوطه، مدخل‌واژگانی[4] نامیده‌می‌شود.

---

3. Lexicon 4. Lexical entry

سخنگویان بسهولت می‌توانند برای تولید واژه‌ها تکواژها را با یکدیگر پیوند دهند، واصول مربوط به این قبیل پیوندها باید درهر دستوری که مدعی ارائهٔ توصیفی واقعی‌از توانش زبانی سخنگویان باشد، توصیف شود. ازاین‌رو، علاوه برواژگان، دستور زبان دارای مجموعه قواعدی است که شیوهٔ پیوستن تکواژها بایکدیگر برای ایجاد واژه‌ها را توصیف می‌کند.

یادگیری زبان بشری امری است بسیار پیچیده، اما بـلاتردید باید پذیرفت.کـه انسانها بخوبی ازعهدهٔ این کار برمی‌آیند و آنچه راکه می‌آموزند به‌ساده‌ترین طـریق ممکن ذخیره مـی‌کنند. زبان‌شناسان می‌کوشند فـرایند واژه سازی را به‌سهلترین طریق ممکن توصیف‌کنند، زیرا فرضیهٔ آنان براین است که انسانها چنان می‌کنند. این فـرضیه بااصول پژوهشهای علمی سازگاری‌کامل دارد: ساده‌ترین راه‌حل یا توصیف آن است که

شکل ۷-۴

create	mass
creates	masses
created	massed
creative	massive
creatively	massively

ارجح باشد. سادگی ازطریق حداکثر کاربرد تعمیمها حاصل می‌شود. از این‌رو،دستوری که یك زبان‌شناس بنـویسد دارای بیشترین قواعد ممکن وکمتـرین مدخلهای واژگانی جداگانه خواهد بود. دلیلی وجود ندارد تصورکنیم که سخنگویان زبان انگلیسی درذهن خود برای هریك واژه‌های فهرست شده درشکل ۷ـ۴ مدخل واژگانی جداگانه‌ای حفظ می‌کنند. درمقابل، کار زبان‌شناس مبتنی براین فرض است کـه واژگان سخنگو، وهمچنین واژگـان دستور زبان، تکـواژهای *create*، *mass*، *s*، *d*، *ive*، *ly* را درخود دارد. همچنین، دستورزبان حاوی قواعدعامی است که شیوهٔ پیوستن این‌شش تکواژرا بایکدیگر برای تولید ده واژهٔ فوق توصیف می‌کند. با افزودن یك عنصر دیگـر برواژگان، مثلاً *destroy* می‌توان با توسل به‌قاعده، پنج واژهٔ دیگررا نیزاستخراج کرد. اگر *respect* و *destroy* هردو به واژگان افزوده شوند، یعنی تعداد قـواعد ثابت بماند ودر عوض تعداد تکواژها ازشش به‌هشت افزایش یابد، درآن صورت به‌عوض‌ده، بیست واژه تولید

خواهد شد. این، برای سخنگویان بدین معناست که اگر ریشهٔ جدیدی یاد بگیرند، آنچه نیاز دارند افزودن آن برواژگان خود است تا بتوانند مجموعه‌ای از واژه‌های جدید مشتق شده از آن ریشه را بطور خودکار به‌واسطهٔ قاعدهٔ عامی که می‌دانند، تولید نمایند. به‌طریق مشابه، هرقاعدهٔ عامی راکه زبان‌شناس کشف کرده و در دستور زبان بگنجاند، از تعداد مدخلهای واژگانی می‌کاهد، و از سوی دیگر، همزمان با آن، برتعداد واژه‌های قابل تولید می‌افزاید. از این رو، دستور زبان دانش زبانی سخنگو را توصیف و کاربرد زبان را به‌صورت زایا توجیه می‌کند.

ترکیب سازی وعبارات اصطلاحی[5]

فرایند معمول دیگری‌که در بسیاری از زبانها بدان وسیلهٔ واژهٔ ساخته می‌شود، ترکیب سازی[6] نام دارد: یعنی ترکیب دو ریشه (در انگلیسی معمولاً ترکیب صورتهای آزاد). واژه‌های حاصل از این طریق آنهایی هستند که قبلاً تعریف مفهوم «واژه» را با مشکل مواجه کردند، ازقبیل: *textbook*، *classroom*، و *matchbox* (*match–box* یا *matchbox* ـ ترکیبها الزاماً به‌صورت یك واژه نوشته نمی‌شوند) . هریك از مثالهای فوق از دو اسم تشکیل شده‌اند، اما کلمات مرکب زبان انگلیسی را می‌توان از یك صفت و یك اسم (*Englishman*، *greenhouse*)، از دو حرف اضافه (*into*، *upon*)، از یك فعل ویك حرف اضافه (*puton* ، *takeover*). و از یك اسم ویك فعل (*sunbathe*، *earthquake*)، نیزساخت. بی‌تردید خواننده می‌تواندامکانات دیگری را نیز برشمارد.

هرچند زبان انگلیسی واژه‌های مرکب بسیاری دارد، اما زبان‌شناسان برای یافتن قواعد عام حاکم بر فرایند ترکیب‌سازی تمایلی نشان نداده‌اند. به‌نظرمی‌رسدکه ترکیب‌سازی ازبسیاری جهات بی‌قاعده باشد. نخست به‌موردی ازترکیب توجه‌کنیدکه عناصر آن به‌صورتی نسبتاً بی قاعده با یکدیگر ترکیب می‌شوند: ما می‌گوییم *Englishman*، *Irishman*، اما *Germanman* یا *Spanishman* را به‌کار نمی‌بریم؛ ما واژه *into* را داریم ، اما نه *inthrough* را؛ به‌شخصی ممکن است به‌خاطر «*puton*» های خود معروف شود، اما نه به‌خاطر «*jumpinto*» های خود؛ ما می‌توانیم *sunbathe* بگیریم، اما نمی‌توانیم به‌بیرون برویم و *raihstand* کنیم.

همچنین، شیوهٔ مشخصی وجود نداردکه بدان وسیله تعلق ترکیب به‌مقوله‌ای خاص

---

5. idiomatic expression 6. compounding.

مشخص شود: *earthquake* یک اسم است که از یك اسم و یك فعل ساخته شده است؛ *sunbathe* هم، که از یك اسم (*sun*) و یك فعل (*bathe*) ساخته شده، فعل می‌باشد؛ و*takeover* با اینکه از یك فعل و یك حرف اضافه ساخته شده‌است، می‌تواند به‌عنوان یك اسم به‌کار رود، اکثر ترکیباتی که از یك صفت و به دنبال آن یك اسم ایجاد می‌شوند، به‌عنوان اسم به کار می‌روند، اما معانی این قبیل ترکیبها اغلب غیرقابل پیش بینی است: *Englishman* کسی‌است که انگلیسی است؛ *strongbox* جعبه‌ای است که محکم‌است؛ اما *black board* الزاماً سیاه نیست؛ یا *not dog* به معنای سگ داغ نمی‌باشد. بررسیهای زبان‌شناختی مفصل موجب پیدایش تعدادی تعریف شده‌که فرایندهای ترکیب‌سازی مختلف درزبان انگلیسی را توصیف می‌کنند، اما، تشریح نتایج این قبیل پژوهشها خارج از گسترهٔ این کتاب مقدماتی است.

ترکیباتی مانند *greenhouse*، *blackboard*، و *hot dog* را حتی می‌توان اصطلاح[7] نامید. اصطلاح زنجیره‌ای از واژه‌هاست که معنای کل آن را نمی‌توان از معنای تك تك تکواژهای سازنده‌اش به‌دست آورد. برخی از اصطلاحها معروفند و بلافاصله می‌توان آنها را به‌عنوان اصطلاح تشخیص داد، مانند اصطلاحهایی که در جمله‌های زیر با حروف مورب مشخص شده‌اند. ترکیباتی مانند *green house* اغلب اصطلاح به حساب نمی‌آیند، اما کاملاً واضح است که، در هردو مورد، اطلاع از معانی تکواژهای یك عبارت به‌درك معنی کل آن چندان کمکی نمی‌کند.

(3) Hal sent Mary flowers every day, but he still couldn't *get to first base* with har.

(4) After their fight, Sam and Joe decided *to bury the hatchet*.

(5) John doesn't know much but he has managed to *pull the wool over their eyes*.

درجملهٔ (3)، ما می‌دانیم که سعی هال واقعاً این نبوده که با ماری تانخستین‌جایگاه میدان‌بیس‌بال‌قدم زند، یامی‌دانیم که سم و جو برای مدفون‌کردن شیئی شبیه‌تبر سوراخی حفرنکردند. به‌طریق مشابه، کسی چشم نداردکه آن‌را جلو چشم خود بکشد.

درمقابل همهٔ اصطلاحها، درزبان عموماً زنجیره‌های نسبتاً مشابهی می‌توان یافت

7. idiom

که مفاهیم غیراصطلاحی و تحت‌اللفظی داشته باشند. اصطلاحهای (3)، (4) و (5) را با همتاهای آنها، یعنی (6)، (7)، و(8) که مفاهیم تحت‌اللفظی دارند، مقایسه‌کنید.

(6) Hal's batting average was so bad that we were sure he could *get to ftrst base* only on a walk.
(7) After chopping firewood for four hours, Sam and Joe decided *to bury the hatchet* under the oak tree.
(8) Wewere shearing the sheep last spring and John playfully put some wool on her head; then he *pulleb the wool over her eyes.*

ضرب‌المثلها[8] شبیه اصطلاحها هستند. هرچند ضرب‌المثل را می‌توان به صورت تحت‌اللفظی تعبیر کرد، اما اغلب معنی آن بیش از مجموع معانی تکواژهای سازنده‌اش است. ما می‌توانیم بگوییم *a stitch in time saves nine* حتی اگر درحال دوختن نباشیم؛ می‌توانیم بگوییم *every cloud has a silver lining* [پایان شب سیه سفید است]، هرچند ممکن است ابری در آسمان نباشد. یاپس ازشکستن شیشهٔ پنجره بگوییم، *There is no crying over spilled milk* [افسوس آب از جوی رفته را نباید خورد].

اکنون، در جمله‌های زیر به‌قسمتهایی‌که با حروف مورب مشخص شده توجه‌کنید:

(9) The riot was reported in the newspapers with *screaming headlines.*
(10) Your daughter is a *playful little lamb,* Mrs. Johnson.

هریك از عبارات‌فوق شبیه اصطلاح است، زیرا معانی آنها را نمی‌توان از ترکیب اعضای تشکیل دهنده‌شان به‌دست آورد. این عبارات استعاره[9] هستند. استعاره عبارتی است‌که به‌یك شیء خصوصیاتی را نسبت می‌دهدکه معمولاً بین آن‌شیء و آن خصوصیات الفتی وجود ندارد. در جمله‌های (9) و (10)، سرمقاله‌ها (*headlines*) جیغ و داد

8. proverb
9. metaphor

(*scream*) راه نمی‌اندازند، ودختر جانسون نیز بچهٔ یك انسان است، نه‌بره.

اصطلاح،ضرب‌المثل، واستعاره همه عناوینی هستند که دلالت برعباراتی می‌کنند که دارای معنایی غیرمنتظره هستند ونباید تعجب‌کرد که گهگاه میان این اصطلاحها تداخل پدید می‌آید. برای‌مثال، هنگامی که صحبت از *lame dack congressman* می‌کنیم، آیا استعاره به‌کار می‌بریم یا اصطلاح؟ به‌نظر می‌رسدکه این عبارت استعاره باشد، زیرا اعضای کنگره انسانند نه مرغابی، اما از سوی دیگر، ویژگیهای مرغابی شل به‌نمایندهٔ کنگره نسبت داده می‌شود. بازهم این عبارت را می‌توان اصطلاح نیز نامید، زیرا معنی آن‌را نمی‌توان فقط از مجموع معانی تکواژهای تشکیل دهنده‌اش استنتاج کرد.

ترکیباتی مانند *greenhouse*، اصطلاحاتی از قبیل *get to first base* و ضرب‌المثلهایی‌مثل *every cloud has a silver lining* عناصری هستندکه یادگیرندهٔ زبان باید آنها را به‌عنوان عناصر یکپارچه ازبرکند. هیچ قاعدهٔ عامی وجود ندارد که بتوان بدان وسیله در زبان انگلیسی این قبیل عبارتها را بدون اینکه قبلاً شنیده شوند، درك‌کرد، همچنین، سخنگویان زبان‌انگلیسی این‌قبیل صورتهای زبانی را به‌هنگام‌کاربرد عادی زبان تولید نمی‌کنند.

اما، استعاره بکرات تولید می‌شود، وهر نویسنده، روزنامه‌نگار یا گویندهٔ اخبار می‌کوشد استعاره‌های جدید وجالبتری بسازد. دلیل وجود چنین تفاوتی بین استعاره از یك‌سو، و اصطلاح، ضرب‌المثل، و برخی ازترکیبات ازسوی دیگر چه می‌تواند باشد؟ زبان اصولاً وسیلهٔ بیان معناست. منظور از به‌کاربردن استعاره بیان معنای تحت‌اللفظی آن نیست. درواقع، معنی تحت‌اللفظی‌استعاره معمولا بی‌مفهوم است. اما، اصطلاحها، ضرب‌ـ المثلها، و ترکیبات می‌توانند هم‌معنای تحت‌اللفظی‌و هم غیرتحت‌اللفظی داشته باشند.اگر شخصی‌اصطلاح جدیدی‌ایجادکند، احتمالاً شنوندگان آن‌اصطلاح‌را براساس معانی‌معمولی تکواژهای تشکیل دهنده درك خواهندکرد. به‌هرحال، هرزمان شنونده متوجه شودکه منظور گوینده یك چیز دیگر است، درآن صورت ارتباط زبانی قطع می‌شود. معمولاً از پیش‌آمدن چنین وضعیتی ممانعت به عمل می‌آید، بنابراین، اصطلاحات جدید بندرت خلق می‌شوند.

کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود، ونیز بزرگسالان به‌وقت یادگیری زبان خارجی می‌باید اصطلاحها، وضرب‌المثلها، وبرخی از ترکیبهای زبان مورد نظر را ازبر کنند. این‌قبیل عبارات مخصوص هستند؛ یعنی، معانی آنها را نمی‌توان باتوسل به تعمیم و قاعده پیش بینی‌کرد.کلیهٔ اطلاعات ویژه دربارهٔ تکواژها، واژه‌ها، وعبارتها در واژگان دستور زبان گنجانده می‌شود.

هرعبارتی‌که باید ازبرشود، بدون توجه به‌اینکه ازچند تکواژ تشکیل می‌یابد، یك مدخل واژگانی به‌شمار می‌آید. برای مثال، واژگان دستور زبان انگلیسی دارای تکواژهای *throw*، *in*، *the* و *sponge* است. همچنین، این دستور تعدادی قواعد را دربر می‌گیرد که به‌هنگام تولید جمله‌های متنوع، چگونگی ترکیب این و سایر تکواژها بایکدیگر را توصیف می‌کنند،که یکی ازآن جمله‌ها ممکن است به‌صورت زیر باشد:

(11) Noticing a pail of water nearby, he decided to *throw - in the sponge* rather than walk to the faucet to wet it.

معنی این عبارت را می‌توان از معانی تکواژهای موجود در واژگان پیش بینی کرد. اما، عبارت *throw in the sponge* نیز به‌مفهوم «تسلیم شدن ودست‌کشیدن از کاری» درواژگان به منزلهٔ یك مدخل وجود دارد.

(12) After studying for the exam until 4 A. M. , he decided to *throw in the sponge* and go to bed.

در دستور زبان قاعدهٔ عامی وجود ندارد‌که این معنی بخصوص را به‌این ترکیب خاص‌تکواژها نسبت‌دهد. این‌عبارت یك‌اصطلاح‌است، ودر واژگان بایدجدا ازمدخلهای مربوط به‌تکواژهای *throw*،*in*، *the*، و *sponge*، به عنوان مدخلی مستقل درج‌شود.

چون اصطلاحها، ضرب‌المثلها، وبرخی ترکیبهای غیر زایا باید در دستور زبان به منزلهٔ واحدهای منفرد، یعنی همانند تکواژهای منفرد درج شوند، در نتیجه، این عناصر به هنگام ترجمه دشواریهایی ایجاد می‌کنند. بامثالی که درآغاز این بخش ارائه شد، این مشکل معرفی گردید، اما دربارهٔ آن توضیحی داده نشد.

(13) The spisit is willing , but the fish is weak.

ترجمهٔ کلمه به‌کلمهٔ ضرب‌المثل مذکور جمله‌ای را پدید آورد‌که معنی آن بامعنی ضرب‌المثل اولیه کاملاً فرق دارد، زیرا، ضرب‌المثلها، اصطلاحها، و برخی ازترکیبات ازنظر معنایی واحدهای منفرد به‌شمار می‌آیند. برای اینکه این حقیقت روشن شود، مثالهایی ازعبارات اصطلاحی زبان انگلیسی ونیز شیوهٔ بیان معانی آنها در سایرزبانها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

شکل ۸-۴ دوترکیب اززبان انگلیسی‌را همراه باواژه‌هایی اززبانهای اسپانیولی و آلمانی برای بیان معنی آنها، به نمایش می‌گذارد؛ ترجمهٔ تحت‌اللفظی تکواژهایی که در زبان خارجی به‌کار رفته‌اند، درداخل گیومه به‌زبان انگلیسی [فارسی] داده شده‌است. درصورتی‌که تکواژهـای ترکیب «blackboard» به‌صورت کلمه به‌کلمه به‌آلمانـی ترجمه‌شود، صورت‌زبانی *Schwarztafel* واگر«greenhouse» به اسپانیولی‌ترجمه شود، صورت زبانی *ver de casa* حاصل خواهدشد،که درك آنها برای سخنگویان هردو زبان ممکن نیست. فرهنگهای دو زبانهٔ سنتی متوجـه این مشکل شده‌اند، بنابراین،کلیهٔ این‌قبیل ترکیبهارا به‌منزلهٔ مدخلهایی جدا ازواژه‌های منفرد *black*، *board*، *green*، و *house* فهرست‌کرده‌اند. واژگانی‌که موردنظر زبان‌شناس است، در این خصوص بسیار شبیه به فرهنگهای معمولی است.

شکل ۸-۴

انگلیسی	اسپانیولی	آلمانی
blackboard	*pizarra* «سنگ لوح»	*Tafel* «تخته»
greenhouse	*nvernadero* «مکان زمستانی»(مکانی‌که‌در آن زمستان گیاه پـرورش داده می‌شود.)	*Treibhaus* «خانهٔ‌اجبار»(مکانی‌که‌در آن‌گیاهـان وادار بـه‌ـ پرورش می‌شوند)

فرهنگهای دوزبانهٔ سنتی شاید به دلیل‌بلند بودن اصطلاحها تقریباً تـا حد جمله‌ها، آنها را بندرت درج می‌کنند، اما، در مورد بسیاری اززبانهای معروف جهان فرهنگهای اصطلاحات دوزبانه وجوددارد. بدون این قبیل‌فرهنگها ترجمهٔ اصطلاحها برای‌دانشجویان مبتدی زبـان،که هنوز فرصت کافی برای ازبرکردن آنها پیدا نکرده‌اند، غیرممکن‌است.

در زبـان انگلیسی ممکن است اصطلاح ***to be crazy about somebody*** را به‌کاربریم. زبان آلمانی نیز برای بیان این مفهوم یك اصطلاح دارد، اما واژه‌هایی که این اصطلاح آلمانی را تشکیل می‌دهند از واژه‌های زبان انگلیسی کاملاً متفاوتند.

(14) «***einen***	***Narren***	***an***	***jemandem***	***fressen***»
a	fool	on	somebody	to devour

درست همان‌گونه که ترجمهٔ کلمه به‌کلمهٔ اصطلاح زبان انگلیسی به آلمانی برای سخنگویان آلمانی نامفهوم می‌شود، ترجمهٔ کلمه به‌کلمهٔ اصطلاح آلمانی به انگلیسی‌نیز برای انگلیسی زبانان مفهوم نخواهد بود.

گاهی اوقات ممکن است دوزبان برای بیان یك مفهوم اصطلاحهای یکسان داشته باشد، اما نباید برچنین مـوردی اتکا کرد. اصطلاح *to bury the hatchet* در زبـان آلمانی به صورت زیر است.

(15)	*das*	*kriegsbeil*	*begraben*
	«the	waraxe	to bury»

(te bury the waraxe)

اما در زبان اسپانیولی فقط گفته می‌شود:

(16)	*de jar*	*de*	*pelear*
	«to stop	of	to fight»

(to stop fighting)

همهٔ اصطلاحهای انگلیسی را نمی‌توان به‌صورت اصطلاح به آلمانی ترجمه‌کـرد. اصطلاح *to bite off more than one can chew* به‌صورت زیر بیان می‌شود:

(17)	*sich*	*Übernehmen*
	«oneself	to overexert»

(to overexert oneself)

ازسوی دیگر، بسیاری از اصطلاحات زبانهای دیگر درزبان انگلیسی همتاهـای اصطلاحی ندارند؛ مفاهیم این قبیل اصطلاحات باید به طریق دیگری بیان شود. بـرای مثال، در اسپانیولی مورداستفاده دربسیاری از مناطق آمریکای جنوبی، می‌توان گفت:

(18)	*Juan*	*se*	*colgó*
	«John	himself	hung»

(John hung himself)

عبارتی‌که زیر آن خط‌کشیده شده اصطلاحی است‌که درمورد دانشجویان به‌معنای

(رد شدن از امتحان) به‌کار بـرده میشود. برای بیان این مفهـوم درزبان انگلیسی، جملهٔ *John failed*، یا به‌بیان غیررسمی‌تر جمله *John flunked* به‌کار می‌رود.

به‌هنگام مقایسهٔ یك‌زبان بازبانی‌دیگر، درنحوهٔ بیان مفاهیم بین‌آن زبانها تفاوتهایی ظاهر می‌شود. تـاکنون نشان داده شدکـه آنچـه در زبـانی اصطلاح به‌شمـارمی‌رود، ممکن‌است در زبـانـی دیگـر همیشه اصطلاح نبـاشد. همـان گونه‌کـه درشکل ۹ـ۴ نشان داده شده‌است، ممکن‌است مفهومی که دریك زبان بایك تکواژبیان می‌شود، درزبان دیگر باچند تکواژ بیان گردد.

شکل۹ـ۴

انگلیسی	آلمانی
crib	***Kinderbett-Kinder*** «کودکان» ***bett*** «تختخواب»
truck	***Lastkraftwagen-Last*** «بـار». ***kraft*** «نیرومند»، ***wagen*** «ارابه».
curtain	***Vorhang—Vor*** «درجلو، درمقابل». ***hang*** «آویزان کردن».

علی‌رغم وجوداین قبیل تفاوتها درمیان زبانها، دانستن این‌نکته مهم است‌که‌ترجمه، حتی ترجمهٔ اصطلاحات، همیشه امکان پذیر است. هرچند ممکن است بین دوزبان‌تساوی کلمه به‌کلمه یا تکواژ به‌تکواژ وجـود نداشته باشد، مفاهیم قابل بیان دریکی رامی‌توان به طریقی درزبان دیگر نیز بیان‌کرد.

خلاصه

صرف، اشتقاق و ترکیب سازی فرایندهای واژه سازی بنیادینی هستندکه از سوی همهٔ سخنگویان زبان‌انگلیسی به‌کاربرده می‌شوند. این‌فرایندها اساساً باقاعده ونظام‌مندند وزبان‌شناس آنهارا برحسب قواعد عامی ارائه می‌دهدکه نشان می‌دهند چگونه تکواژهادر واژگان برای‌تولید واژه‌ها با یکدیگرترکیب می‌شوند. قواعد عامی‌که واژه‌های‌ایجادشده توسط وندهای تصریفی را تشریح می‌کنند،کاملاً صریح می‌باشند، زیرا وندهای تصریفی بسیار زایـا هستند. وندهای اشتقاقی زبـان انگلیسی نیز در بسیاری ازموارد کاملاً زایا می‌باشند، اما بسیاری ازآنها باتوجه به‌ریشهٔ همراه، تابع برخی محدودیتها هستند. دستور

زبان باید جنبه‌های زایا ونیز محدود وندهای اشتقاقی را دربر گیرد. هرچند بسیاری از واژه‌های زبان انگلیسی حاصل ترکیب است، اما این فرایندگاهی مبهم جلوه می‌کند، زیرا، تعدادی ازواژه‌های ترکیبی، به‌خاطر اینکه معنی آنها را نمی‌توان بطورصریح ازترکیب معانی تکواژهای سازنده‌شان استنتاج کرد، همانند اصطلاح هستند. زبانها در میزان کاربرد صرف، اشتقاق، و ترکیب، ونیز در مفاهیمی که توسط اصطلاحها بیان می‌شوند، از همدیگر متفاوتند.

جُستار بیشتر

۱ــ سطورشعرکامینگزدرآغاز این فصل را مورد بررسی قراردهید. فرایندهای بنیادین واژه‌سازیی راکه شاعر برای ایجاد واژه‌های *perhapsingly*، *heandshe-ingly*، و *curselaughgroping* به‌کاربرده است، نام ببرید. اکنون *halves surling* را مورد ملاحظه قرار دهید. آیا این را کاربرد «ناهنجار» واژه‌های عادی زبان انگلیسی تلقی می‌کنید؛ این واژه‌ها حاکی از قلب آوایی[10]، یعنی جابجایی غیر ارادی آواهای آغازین واژه‌ها هستند. فرایند قلب آوایی عموماً بروز خطا درکنش زبانی به‌شمارمی‌رود که معلول خستگی، پریشانی حواس، صرف مشروبات الکلی، و مواردی از این‌قبیل می‌باشد. اما،چرا این پدیده دراین‌شعر مناسب جلوه می‌کند؟ درمورد واژهٔ *eakspeasies* توضیحات لازم را ارائه دهید. شعر دربارهٔ چیست؟

۲ــ واژگان ذهنی درونی شده ونیزدانش واژه‌سازی شما اغلب موجب می‌شود که معانی واژه‌های ناآشنارا حتی بدون رهنمودهای معنایی بافتی‌ای‌که اول بار واژه را در آن می‌بینید یا می‌شنوید، مشخص کنید. باتوجه به‌تکواژهای تشکیل دهندهٔ واژه‌های زیر، معنی احتمالی هریك از آنها را معلوم نمایید.

photogenic	pesticide
telegenic	mythomania
teletypewriter	photomural
liberticide	telestereoscope

پاسخهای خودرا بارجوع به فرهنگهای بزرگ دانشگاهی بیازمایید.

---

10. spoonerism

۳ـ مشخص کنید که ترکیبها واصطلاحات انگلیسی زیر را چگونه می‌توان به‌زبان دیگری که با آن آشنا هستید، بیان کرد. درصورت عدم آشنایی با زبانی دیگر، ازیک فرهنگ اصطلاحات دوزبانه یا ازیک سخنگوی آن زبان کمک بگیرید.

easygoing	kick the bucket ('die')
lighthouse	jump the gun ('start too soon')
handmade	talk a blue streak ('talk at length')
takeover	hit the sack ('go to bed')

فصل ۵

تحولات زبانی: واژگان

همهٔ مردم ازطریق‌کاربرد فرایندهای بنیادین واژه‌سازی می‌توانند واژه تولیدکنند. نه‌تنهاواژه‌هایی راکه در گذشته به‌کاربرده یا با آنهامواجه‌شده‌اند، بلکه می‌توانندواژه‌های «جدیدی» را نیز بسازند، ازقبیل صورت‌جمع‌اسم یاصورت‌گذشتهٔ فعلی راکه جدیداً یاد گرفته‌اند. برطبق اصول عام واژه‌سازی(که سخنگو ازآنها آگاه است) واین قبیل واژه‌ها حاصل‌ترکیب تکواژهاهستند(که سخنگوازآنها نیزآگاه است). چون‌سخنگو این‌تکواژها واصول مربوط به آنها تسلط دارد، بندرت متوجه کاربرد زبان به‌صورت خلاق می‌شود. این‌گونه خلاقیت فردی معلول این حقیقت است‌که زبان ماهیتی زایا دارد. واژه‌هایی‌که از سوی سخنگوی‌خاصی بدین‌طریق تولید می‌شوند برای سایر سخنگویان زبان فایده‌ای ندارند. هرسخنگو می‌تواند درست به همان طریق واژه‌هایی همانند آنها تولیدکند.

اما، درطول تاریخ هرزبان گهگاه واژه‌هایی کاملاً جدید ظاهر می‌شود، واژه‌هایی که هیچ یك از اهل زبان قبلاً تولیدنکرده‌اند. مطالعهٔ منشأ وتحول واژه‌ها، ریشه‌شناسی[1] نامیده می‌شود. دراین‌فصل منابع‌اصلی واژه‌هایی‌که زمانی درزبان انگلیسی‌جدیدبوده‌اند. بررسی خواهدشد، برخی ازاثرات ورود واژه‌های جدید، برروی زبان موردبحث قرار خواهدگرفت، وبرخی از نگرشهای معروف پیرامون واژه سازی بررسی خواهدشد.

فرض‌گیری

تحول زبانها درطول زمان اغلب آن‌چنان به‌صورت تدریجی به وقوع می‌پیوندکه خود سخنگویان نیز تا پس ازگذشت یك‌قرن یا بیشتر متوجه آن‌نمی‌شوند. تحول ممکن است درهمهٔ جنبه‌های زمان رخ دهد— در تلفظ، درنحو، درواژگان. از میان این سه‌حوزه

1. etymology

تحولات واژگانی بیش از همه مشهود است وتقریباً همه روزه می‌توان شاهد آن بود. یکی ازانواع مهم تحول‌واژگانی‌درزبان انگلیسی قرض‌گیری[2] است، یعنی‌افزودن واژه‌ای برواژگان، از زبان دیگر. زبان انگلیسی به‌اندازه‌ای واژه از زبانهای مختلف قرض گرفته‌که اکنون دیگر بیان مفهومی بدون استفاده از حداقل یك واژهٔ قرضی تقریباً غیرممکن می‌نماید. قرض گیریهایی که‌اخیراً صورت گرفته،مانند *kibbutz* ازعبری،مشخص‌تر هستند، حال‌آنکه واژه‌های قرضی قدیمی را بیشتر اوقات نمی‌توان از واژه‌های بومی انگلیسی باز شناخت. واژهٔ *cheese* نمونه‌ای ازاین قبیل واژه‌هاست که پیشینیان ما در حدود هزارو ششصدسال پیش آن‌را ازلاتین قرض گرفته‌اند.

هنگامی‌که زبان واژه‌ای را قرض‌می‌گیرد، مثلا همانند *cheese* درانگلیسی، واژهٔ جدید مطابق نظام آوایی زبان قرض‌گیرنده تلفظ می‌شود. واژهٔ *cheese* در لاتین به‌صورت *caseus* بود، اما زمانی‌که قرض گرفته شد در انگلیسی به *cēse* تبدیل شد (حرف *c* هم درلاتین وهم درانگلیسی قدیم نشانهٔ نوعی صوت *k* بود.) واژهٔ *caseus* به صورت *cēse* وارد انگلیسی شد، بخشی ازآن‌گردید، وسرانجام تابع تحولات‌آوایی حادث در واژه‌های بومی شد. در آن‌زمان تبدیل صوت مقابل حرف *c* به‌صورتی‌که در حال‌حاضر درانگلیسی با *ch* مشخص می‌شود، درکلیه واژه‌های موجود درواژگان‌صورت گرفت— در واژه‌های بومی مانند *cēowan* در انگلیسی باستان (chew در انگلیسی جدید) ودرواژه‌های قرضی مانند *cēse* درانگلیسی‌باستان (*cheese* در انگلیسی‌جدید). پس از صورت گرفتن این قبیل تحولات آوایی، واژهٔ قرضی دیگر هویت اصلی خودرا از دست می‌دهد. حتی شخص مسلط برزبان لاتین هم ممکن است متوجه نشودکه واژهٔ *cheese* از لاتین قرض‌گرفته شده است. اما، واژه آلمانی *käse* کاملاً روشن است که منشأ لاتینی‌دارد، زیرا، تحولی‌که درانگلیسی‌صورت گرفته، درآلمانی رخ نداده‌است. از این رو، صوت *k* در آلمانی جدید تقریباً به‌همان صورت‌که در زمان قرض‌گیری در لاتینی بوده، حفظ شده است.

زبانها واژه‌ها را نه‌بطور اتفاقی، که براساس شرایط خاصی، از یکدیگر قرض می‌گیرند. پیگیری پیشینهٔ قرض‌گیری زبانی به منزلهٔ دنبال‌کردن تاریخ یك ملت است— مثلاً درچه مکانی اسکان یافته‌اند، برکدام اقوام چیره شده‌اند، کدام اقوام آنهارامغلوب کرده‌اند، الگوهای تجاری، سوابق فکری ومذهبی، ورشدجامعهٔ آنان چگونه بوده‌است. زبان‌شناسی از این طریق با تاریخ رابطهٔ تنگاتنگی پیدا می‌کند. توصیف موارد قرضی

2. borrowing

از سوی زبان‌شناس می‌تواند فرضیه‌های تاریخ‌دان را تأیید کند، و شرح تاریخ دان در مورد تماسهای موجود بین ملتها می‌تواند برای زبان‌شناس در حکم منابع قرض گیری زبان باشد. البته، مردم‌شناس نیز در بسیاری از علایق زبان‌شناس و تاریخ‌دان سهیم است، وقرض گیری نه‌تنها یك پدیدهٔ زبانی، که ازبسیاری جهات یك‌پدیدهٔ فرهنگی نیز می‌باشد. مطالعهٔ قرض گیری واژگانی این سه‌رشتهٔ تحصیلی را به‌همدیگر پیوند می‌دهد، و بدون دخالت دادن حقایق مربوط به‌زبان، مردم‌شناسی و تاریخ، بحث پیرامون این موضوع غیرممکن می‌نماید.

برای پیگیری الگوهای قرض‌گیری واژگانی درزبان انگلیسی باید به‌زمانی‌رجوع کنیم که در آن موقع زبانی به نام انگلیسی وجود نداشت وانگلیسی یکی ازچندین لهجهٔ زبان ژرمنی[3] به‌شمار می‌رفت، یعنی زبانی‌که طی‌قرنها به‌زبانهای جدید و متفاوتی منشعب شد، که نه‌تنها انگلیسی و آلمانی، بلکه هلندی، ایسلندی، نروژی، سوئدی و غیره را نیز در بر گرفت.

آنگولها، ساکسونها، وجوتها اعضای آن قبایل ژرمنی بودند که موطن خودرا، یعنی مناطقی که اکنون آلمان شمالی، هلند، ودانمارك می‌باشد، درسدهٔ پنجم ترك گفته و به بریتانیا مهاجرت کردند. پیش از ورود آنگلوساکسونها، ساکنین بریتانیا به زبان سلتی سخن می‌گفتند، زبانی که اززبان مهاجرین کاملاً متفاوت بود. بین آنگلوساکسونها و اقوام سلت خصومتهای بسیاری وجود داشت، اما با گذشت زمان آنگلوساکسونها که قوی‌تر بودند، ازنظر زمانی وجنبه‌های دیگر برمنطقه چیره شدند. اکنون، ازمیان زبانهای سلتی مورد استفاده در بریتانیا تنها به‌زبان ویلزی[4] بطور گسترده تکلم می‌شود. دربریتانی[5]، در حاشیهٔ دریای مانش، هنوز هم نوادگان بریتونها[6]، که تقریباً همزمان با یورش آنگولها و ساکسونها وجوتها انگلستان را مورد هجوم قرار داده بودند، به زبان برتون[7] سخن می‌گویند. دربرخی از مناطق ایرلند به‌زبان گالیك[8] تکلم می‌شود و دولت کاربرد آن‌را تشویق می‌کند. درمقابل، به زبان انگلیسی، یعنی صورت جدید زبان آنگلو ـ ساکسون، نه تنها در بریتانیا و ایالات متحده، بلکه در مناطق پراکنده‌ای مانند استرالیا وهندوستان نیز صحبت می‌شود.

---

3. Germanic language
4. Welsh
5. Brittany
6. Briton
7. Breton

۸ـ گالیك (Gaelic) زبان سلتهای اسکاتلندی و ایرلندی است.

زبانی را که آنگلوساکسونها با خود به بریتانیا آوردند به هیچ وجه زبان ژرمنی «خالص» نبود. در آن زمان پدیدهٔ قرض گیری در زبان ژرمنی رخ داده بود. این قرض گیری بیشتر از زبان لاتین مورد استفادهٔ سربازانی صورت گرفته بود که امپراتوری روم را تا فرانسه، بلژیك و بخشهایی از آلمان کنونی گسترش دادند. هرچند رومیها بر اقوام ژرمن ساکن اروپای شمالی حکومت نکردند اما قلمروهای این دو گروه زبانی در همسایگی یکدیگر قرار داشت. این، طبیعتاً، منجر به آمیزش زبانی[9] شد. که در آن سخنگویان زبانی دیگر ارتباط زبانی متقابل برقرار می‌کنند. برای قرض گیری واژگانی آمیزش زبانی شرطی است لازم، اما نه همیشه کافی. چون در این مقطع زمانی زبان آنگلوساکسونهای اولیه بسیار شبیه به زبانهای اقوام ژرمنی بود، درنتیجه بسیاری ازموارد قرضی اولیه ازلاتین، نه تنها اکنون عناصر واژگانی انگلیسی جدید را، بلکه از آن سایر زبانهای ژرمنی جدید را نیز تشکیل می‌دهند. برای مثال، واژهٔ لاتینی *vīnum* منشأ واژهٔ *wine* در انگلیسی جدید وواژهٔ *wein* (که در آن حرف *w* دلالت برصوت v دارد) در آلمانی جدید است. همانند واژهٔ *cheese* در انگلیسی جدید و *kase* در آلمانی جدید، واژه‌ای که دلالت بر مفهوم «*wine*» می‌کند، پیش‌از اینکه آنگلو ـ ساکسونها از سایر اقوام ژرمنی زبان جداشوند، از سوی ژرمنها از لاتین قرض گرفته شد. تفاوتهایی که بین واژه‌های این دوزبان جدید وجود دارد ناشی از تحولات آوایی متفاوتی است که در انگلیسی و آلمانی رخ داده است. پراکندگی جغرافیایی و به تبع آن، نبود آمیزش زبانی بین آنگلوساکسونها وژرمنهای ساکن قارهٔ اروپا موجب‌شدکه گفتار هریك ازآنها به‌شیوه‌های متفاوت تحول یابد. ازسدهٔ پنجم به‌بعد، زمان هریك ازاین دو قوم از نظرآوایی، نحوی وواژگانی به صورتی متفاوت تحول یافت، در نتیجه، زبانهای جدید و جداگانه‌ای پدیدار شدکه زمانی لهجه‌های یك‌زبان بوده‌اند.

متقدمترین آثارمدون ازگفتار آنگلوـساکسونها مربوط به سدهٔ هفتم است و عنوان انگلیسی باستان[10] عموماً برای مشخص‌کردن زبانی به‌کار می‌رودکه ازاین مقطع تاسدهٔ یازدهم بدان تکلم می‌شده است. البته، درسدهٔ هفتم در خود زبان تحولی دفعی رخ نداد. این تاریخ در واقع نمایانگر مقطعی است که به استناد آن می‌توان بررسی تحول زبان انگلیسی را آغاز نمود. سرانجام باید از مقطعی‌آغازکرد، و به‌نظر می‌رسدکه نخستین آثار مدون یك نقطهٔ عطف منطقی باشد.

تاکنون متوجه شده‌ایم‌که زبان ما درآغازدوران‌انگلیسی باستان نیزدارای تعدادی

---

9. intercommunication   10. Old English

واژه‌های قرضی بود. اکثر واژه‌هایی که هنوز هم قابل تشخیص هستند، از لاتین به عاریه گرفته شده‌اند. برخی از آنها حتی پیش از اینکه آنگلوساکسونها به کرانهٔ دریای شمال مهاجرت کنند، وارد این زبان شده‌اند، اما قرض گیری سایر واژه‌های دیگر پس از مهاجرت رخ داده است. بریتانیا زمانی بخشی از امپراتوری روم بود. وطبقهٔ حاکم ساکنین سلتی، از سربازان، کارگزاران، واستعمارگران رومی زبان لاتین را آموخته بودند. سلتها به‌وسیلهٔ رومیان به مسیحیت گرویده بودند. این مسیحیان با یورش آنگلو- ساکسونها به دورترین نقاط جزایر انگلستان رانده شدند. اما، در آغاز سدهٔ هفتم، گروههای مسیحی مختلف هیأتهایی به قلمرو آنگلو- ساکسونها فرستادند تامهاجمین کافر را مسیحی کنند.

هیأتهای اعزامی درمأموریت مذهبی خود موفق شدند. افزون بر آن باخودزبان لاتین را به‌همراه آوردندکه از آن برهه تاسدهٔ چهاردهم درانگلستان به‌منزلهٔ زبان اصلی آموزش به‌کار گرفته شد. برخی از نخستین آثار مدون انگلیسی باستان متون مذهبی مهیاشده از سوی هیأتهای اعزامی برای آموزش انگلو- ساکسونهاست. منزلت زبان لاتین هماهنگ با تعداد گروندگان آنگلوساکسون به‌مسیحیت افزایش یافت، وبدین ترتیب، سدهٔ هفتم دوران مهم قرض گیری ازلاتین شد. بسیاری ازعناصر واژگانی قرضی، واژه‌های مربوط به‌مذهب تازه بود. برای مثال، سخنگویان انگلیسی باستان برای بیان مفاهیمی از قبیل مراسم عشای ربانی، ایمان، اسقف، یا راهب واژهٔ بومی نداشتند، وبدین لحاظ این واژه ها را ازلاتین، یعنی زبان کیش جدید خود قرض گرفتند. در سه سدهٔ بعدهم انگلیسی قدیم واژه‌های بیشتری را ازلاتین به عاریه گرفت. بسیاری از اینها اکنون واژه‌های ادیبانه[11] به شمار می‌روند (واژه‌هایی که درگفتار و نوشتار رسمی به‌کار برده می‌شوند، و عموماً از زبانهای کلاسیك مانند لاتین یا یونانی به‌عاریه‌گرفته شده‌اند.)

درسدهٔ نهم اکثر نقاط انگلستان عرصهٔ تاخت و تاز یورشگران جدید شد. یعنی، وایکینگهای دانمارکی که به‌نوعی ژرمنی بسیار شبیه به‌انگلیسی باستان سخن می گفتند. وایکینگهاسرانجام درشمال شرقی انگلستان سکنی گزیدندو انگلیسی باستان را فرا گرفتند. اما بسیاری از واژه‌های زبان بومی خودرا نیزهمچنان به‌کاربردند. درطول چهارسده، برخی ازاین واژه‌ها توسط آنگلو- ساکسونهای ساکن باقی مناطق بریتانیا وارد انگلیسی قدیم شد، واکنون واژه‌هایی مانند *take*، *sky*، و *they* که از این گروه هستند، دیگرقرضی به‌شمار نمی‌روند. اما، هجوم وایکینگها درمقایسه با بزرگترین رویدادنظامی بعدی درتاریخ بریتانیا، تأثیرناچیزی داشت.

درسال ۱۰۶۶، یك ارتش فرانسوی‌زبان ازنرماندی تحت فرماندهی ویلیام فاتح[12]

11. learned words   12. William the Conqueror

از دریای مانش عبور کرد. برخلاف آنگلوساکسونها (که به‌صورت گروههای انبوه به بریتانیا آمدند تادرآنجا ساکن شوند) و گروههای کوچك وایکینگها (که نیز جوامع‌دائمی برپاکردند)، نورمانها[۱۳] به‌صورت نیروی اشغالگر وارد شدند. آنان بر این سرزمین حکومت راندند وزبان فرانسوی را به‌عنوان زبان رسمی دولتی به‌کاربردند، اما مردم مغلوب را جابجا نکردند. مردم بومی درآن سرزمین به سکونت ادامه دادند و به زبان بومی خود سخن گفتند، هرچند آنان‌که مناسبات تجاری یا اجتماعی با نورمانها داشتند، بتدریج دو زبانه شدند و از هردو زبان انگلیسی و فرانسه استفاده‌کردند. دو زبانگی کاملترین نوع آمیزش زبانی است، وکاملاً طبیعی است‌که در زمان حکومت نورمانها، زبان انگلیسی واژه‌های بسیاری اززبان فرانسه قرض‌گرفت. تعداد زیادی ازعناصرقرضی، واژه‌های مورد علاقهٔ طبقهٔ بالا بود، از قبیل‌واژه‌های مربوط به جامعهٔ(فئودالی، *prince*، *castle, court*)، قانون (*rime, Jury, poison*)، دولت (*state ,country*، *nation*)، و مذهب (*saint, religion, angel*).ورودِاسامی برخی از غذاها اززبان فرانسه به‌انگلیسی بازتاب دیگری از تفاوت اجتماعی بین‌آنگلو- ساکسونها وفاتحانشان می‌باشد. هنگامی‌که درزبان انگلیسی صحبت ازحیوانات می‌شود، معمولاً واژه‌های بومی انگلیسی از قبیل *calf*، *cow* و *swine* به‌کار برده می‌شود، اما، به هنگام سخن گفتن در بارهٔ غذا، بسیاری از واژه‌های مورد استفاده در اصل واژه‌های قرضی از زبان فرانسه هستند، مانند *veal*، *beef* و *pork*.

در این دوره هزاران واژهٔ فرانسه وارد زبان انگلیسی شد و در واقع تعداد آنها به اندازه‌ای بودکه زبان بتدریج از انگلیسی باستان که درروزهای نخسین به‌آن سخن گفته می‌شد، کاملاً متفاوت گشت. رسم براین است‌که نوع انگلیسی مورد استفاده بین سده‌های یازده تا پانزده را انگلیسی میانه[۱۴] نامند. زیادی عناصر واژگانی قرضی از فرانسه در دوران انگلیسی میانه یکی از دلایل سهلتر بودن فراگیری زبان فرانسه در مقایسه باآلمانی از سوی سخنگویان انگلیسی میانه بود. البته، آلمانی و انگایسی ازنظر تاریخی زبانی واحد بودند، ازاین‌رو، ممکن است انتظار داشته باشیم یادگیری آلمانی برای انگلیسی زبانها سهلتر جلوه‌کند. اما، این دوزبان در سدهٔ پنجم از هم جدا شدند و ازآن به‌بعد هریك راه خود را جداگانه پیمود، بطوری‌که اکنون نظامهای آوایی، قواعد نحوی وواژگان آنها تفاوتهای اساسی با یکدیگر دارند، ازسوی دیگر، تماس تاریخی بین زبانهای فرانسه و انگلیسی بسیار جدید است، و بسیاری از هزاران واژهٔ قرضی

---

13. Normans

14. Middle English

انگلیسی از زبان فرانسه هم‌اکنون به‌کار برده می‌شود.

عوامل اصلی مؤثر در تحولات عمده‌ای که در واژگان زبان انگلیسی در دوران انگلیسی میانی پدید آمد، عبارتند از: آمیزش زبانی، اعتبار[۱۵]، و نیاز. مهمترین عامل، آمیزش زبانی گسترده بین ساکنان تك زبانهٔ طبقات حاکم و تاجر، چه آنگلو-ساکسون و چه نورمان بود. اما آمیزش زبانی همیشه منجر به‌قرض گیری واژگانی نمی‌شود. نورمانهای ساکن انگلستان واژه‌های معدودی از انگلیسی وارد زبان فرانسه کردند. در اینجا به احتمال زیاد، عامل اعتبار زبان در کار بود. فاتحان علاقه‌ای به‌زبان توده‌ها، یعنی انگلیسی نشان نمی‌دادند. بلکه، این دیگران بودند، که آرزو داشتند بتوانند اعتبار حکمرانان را کسب کنند. کسی که واژه‌های فرانسوی به‌کار می‌برد امیدوار بود که دیگران اورا از طبقهٔ بالاتر به شمار آورند. به‌عبارت دیگر، تکلم به زبان فرانسه مایهٔ مباهات بود، اما نه انگلیسی. بااین‌حال، شایدبتوان گفت که نیاز مهمتر از اعتبار ومنزلت بود. حتی کشاورزانی که سبزیجات خودرا برای فروش به‌بازار می‌آوردند، ممکن بود اجباراً چندواژهٔ فرانسوی به‌کار برند تابتوانند کالایشان را بفروشند. برخی ازخریداران اصلی فرانسوی زبان بودند، وحتی اگر انگلیسی هم می‌دانستند ممکن بود ترجیح دهند کالای کسانی رابخرندکه حداقل می‌توانستند چند واژه اززبان طبقهٔ بالاتر رابه‌کار برند. احتمالاً خدمتکاران نیز ازواژه‌های قرضی فرانسوی استفاده می‌کردند تا تأثیر مطلوبی روی اربابانشان بنهند. وکلای مدافع درداد گاهها نیزاحتمالاً تصورمی‌کردندکه ازاصطلاحات فرانسوی استفاده کنند، قاضی در مورد آنها عدالت را بیشتر رعایت می‌کند. دانشجویان دانشگاه به‌زبان فرانسه ولاتین تحصیل می‌کردند. روحانیون زبان فرانسه به‌کارمی‌بردند، زیرا نورمانها مسیحی بودند ورهبران مذهبی خودرا به‌همراه آورده بودند. چون‌رده‌های بالاتر کلیسا را فرانسوی زبانها تشکیل می‌دادند، درنتیجه کاربرد این زبان یاحداقل قرض گیری گسترده ازآن، تا روحانیون بومی کشیده می‌شد. وبدین‌ترتیب، تنها چند مقام‌پرست طالب ترقی نبودندکه واژه‌ها را از زبان فاتحان به‌عاریه گرفتند. مردان و زنان طبقات اجتماعی وحرفه‌های مختلف لازم دیدندکه چنان کنند.

باید متذکر شد که قرض گیری عناصر واژگانی یك الزام اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است، نه زبانی. علاوه بر قرض گیری، هرزبان برای ایجاد عناصر واژگانی جدید ابزارهایی را دراختیار دارد. برخی از این امکانات دردوفصل آینده موردبررسی قرارخواهد گرفت. تحولات اجتماعی گاهی‌اوقات موجد نیاز بدواژه‌های جدید می‌شوند؛

---

15. Prestige

هر زبانی می‌تواند این نیاز را برآورده سازد. ورود واژه‌های جدید به‌زبان چه از طریق قرض گیری‌وچه ازهرراه دیگر عموماً از سوی عوامل‌خارجی وغیرزبانی تحمیل می‌شود.

درطول سده‌های سیزده وچهارده، انگلیسی‌میانه به‌عنوان زبان حکومتی و آموزشی بتدریج جایگزین زبان فرانسه ولاتین شد. دوزبانگی کاهش یافت و واژه‌های کمتری به‌عاریه گرفته شد. این تحول زبانی در انگلستان در اصل معلول حس بالندهٔ وحدت ملی بود، که خود ازمنازعات نظامی وسیاسی میان انگلستان وفرانسه نشأت می گرفت. درزمان حکومت ویلیام فاتح وجانشینان بلافصل وی، انگلستان اندکی بیش از یك مایملك‌سیاسی فرانسه بود، اما، بزودی مناسبات بین پادشاهان فرانسه و انگلستان تبدیل به خصومت بیشتر شد. دوشادوش باخودنمایی روز افزون انگلستان به عنوان‌کشوری مستقل، انگلیسی میانه نیز استقلالش از زبان فرانسه را بیشتر عینیت می‌بخشید. سدهٔ پانزده مقارن باپایان انگلیسی میانه و آغاز انگلیسی جدید[16] است. اما، بازهم توجه داشته باشید که تاریخ فقط برای سهولت ادامهٔ بحث ذکر می‌شود و هیچ گونه تغییر ناگهانی درزبان صورت نگرفته بود.

درسده‌های شانزده وهفده، علاقهٔ مجدد به‌آثارکلاسیك یونان وروم منجر به‌خیزش موج قرض گیری دیگری شد. بسیاری از عناصر واژگانی مورد استفاده در اصطلاحات علمی، فنی، و دانشگاهی وارد انگلیسی جدید شد، که از میان آنها می‌توان ***accurate*** ***dental,*** و***vaccum*** را ذکر کرد. زبان انگلیسی به قرض گیری ازلاتین همواره ادامه داده، اما، دردوسدهٔ اخیر میزان این قبیل قرض گیریها کاهش یافته است.

هنگامی که زبانی بدین گستردگی اززبان دیگر قرض می گیرد، نظام زبانی زبان قرض‌گیرنده ممکن است خیلی‌بیشتراز افزوده شدن تعدادی واژه تحت تأثیر واقع شود. مجموعهٔ لغات هرزبان عبارت است از مجموع کل تکواژهای موجود درواژگان آن و قواعدی که برای ایجاد واژه های زبان تکواژها را بایکدیگر ترکیب می کنند. نخستین فردی که واژهٔ خاصی را از زبانی به عاریه می گیرد، ممکن است آن‌را به منزلهٔ تکواژی واحد برواژگان زبان بومی خود واردکند، حتی اگر آن واژه درزبان قرض دهنده از دو یا چند تکواژ تشکیل یابد. درصورتی که درطول زمان چندین واژه از آن نوع‌قرض گرفته شود، ساخت تکواژی اصلی آنها ممکن‌است نمایان گردد. بحث مربوط به‌واژهای ***propose , repose , depose , progress , protect , detect , receive ,*** و ***deceive*** در فصل ۴ را به‌خاطر بیاورید. در انگلیسی جدید مسأله این است که آیا

---

16. Modern English

هریك از این واژه‌ها یك تکـواژ دارد یا اینکه هـرکدام از آنهـا مشتمل بر یك پیشوند اشتقاقی (*de* یا، *re* ، *pro*) و یك ریشهٔ مقید است (*ceive* یا، *tect* ، *gress* ، *pose*)، علت پیش آمدن این وضعیت را می‌توان قرض گرفتن این واژه‌ها از زبان فرانسه در دوران انگلیسی میانه ذکر کرد، که فرانسه نیز آنها را بەنوبهٔ خود از زبان لاتین بەعاریه گرفته بود، درزبان لاتین درواقع هریك از واژه‌ها ازیك ریشه تشکیل شده است. اما، انگلیسی، فرانسه ولاتین زبانهای متفاوتی هستند. بسیاری ازکسانی که ابتدا واژه‌های قرضی را به کار می‌بردند، از تکواژهای تشکیل دهندهٔ آنها درلاتین بی‌اطلاع بودند. هرچه واژه‌های بیشتری از این سنخ قرض گرفته می‌شد، معانی پسوندها و ریشه‌های لاتین قدیم روشن‌تر می‌گشت. بەهرحال، واژه‌ها بەصورت کامل و یکپارچه قرض گرفته شدند ــ که برای مشخص کردن الگوهای واژه‌سازی بسنده بودند، اما نه به‌آن اندازه که سخنگویان انگلیسی زبان بەسوی ساختن یك قاعدهٔ عام واژه سازی، نظیر آنچه که بدواً درلاتین این واژه‌ها براساس آن ساخته شده بود، رهنمون شوند.

گاهی اوقات مجموعهٔ واژه‌های قرضی ممکن است به‌آن اندازه کافی باشد که منجر به‌ایجادقواعد جدید واژه‌سازی شود. احتمال داردکه این قبیل قواعد بطور کامل زایا نباشند، مانند پیشوند *re* که‌ازطریق واژه‌های قرضی وارد زبان انگلیسی شده‌است (پیرامون‌این پیشوند در فصل ۴ بحث شد) پیشوندهای زایای دیگری‌که زبان انگلیسی آنها را قرض گرفته است عبارتند از *non* (در *nonmetallic, nonconformist, nonacademic*، *nonstop*)، *pre* (در *prewar, pretrial, predispose, precensor*) و *anti* (در *antivivisectionist, antitrust, anti-intellectual, antibacterial*).

اما، وندهای کاملاً زایا ــ آنهایی‌که دربارەشان می‌توان قواعد واژه سازی بسیار عام ارائه داد ــ عموماً تکواژهای بومی هستند، وتا بدانجاکه پیگیری تاریخ زبان امکان پذیر است، به‌کاربرده شده‌اند. درزبان انگلیسی تکواژهای تصریفی «جمـــع» ، «ملکی»، و «زمان حال‌سوم شخص مفرد» عموماً باحرف *s* نمایانده می‌شوند، که فقط باچنداستثنای قابل اغماض کاملاً زایاست. اینها همه تکواژهای انگلیسی بومی هستند. در کل می‌توان گفت‌که تکواژهای تصریفی هرزبان معمولاً بومی هستند، و بدین‌ترتیب، گـرایش به‌زایا بودن دارند. از سوی دیگر، تکواژهای اشتقاقی در انگلیسی اغلب حاصل قرض هستند و معمولاً زایایی آنها ناقص است؛ اما همهٔ تکواژهای اشتقاقی ازطریق قرض‌گیری وارد زبان نمی‌شوند. تکواژ اشتقاقی *ly* درزبان انگلیسی یك‌تکواژ بومی است؛ کاربردآن‌را تا واژه *līc* (like) در انگلیسی باستان می‌تـوان دنبال‌کرد. در واقع، این تکـواژ در زبان ژرمنی نیزکه پیش از انگلیسی باستان بدان تکلم می‌شد، وجـودداشت. واژهٔ *like*

در انگلیسی جدید و نیز پسوند *ly* هردو از *līc* گرفته شده‌اند. با یادآوری بحث مطرح شده در فصل ۴، توجه داشته باشید که تکواژ بومی *ly* کاملاً زایاست و تابع قواعد بسیار عام واژه‌سازی درزبان انگلیسی است.

در انگلیسی جدید عناصر واژگانی از منابع بسیار متنوع به‌عاریه گرفته شده‌اند، اما تعداد آنها هرگز بداندازه‌ای نبوده‌که قواعد واژه سازی زایا وجدیدی را وجود آورند. زبان انگلیسی از زبانهای سراسر دنیا قرض گرفته است، ازجمله از چینی(*tea*)، ژاپنی (*tycoon*)، روسی (*sputnik* , *vodka*)، اسپانیولی (*ranch*, *poncho*)، و از زبانهای چندین گروه از سرخپوستان آمریکا (*tepee*, *shunk*, *moose*). بندرت زبانی وجود داردکه سخنگویان انگلیسی زبان با آن‌تماس برقرار کرده باشند، اما حداقل چند واژه از آن قرض نگرفته باشند. به‌هر حال، تقریباً درهرمورد، بین سخنگویان انگلیسی جدید و آنان که به زبانهای قرض دهنده سخن می‌گویند. آمیزش زبانی حداقل درحدی بسیار اندك وجود داشته است. تعدادی اندك ازواژه‌های مربوط به غذا(ازقبیل *pizza* و *spaghetti* از ایتالیایی)، موارد فرهنگی (مانند *samovar* و *balalaika* از روسی)، و کالاهای صادراتی (از قبیل واژه‌های هندی *dungarees* و *chintz*) به علت تماسهای ایجاد شده از طریق بازرگانی یا باافراد مهاجر به‌عاریه گرفته شده‌اند. مهاجرین زبان بومی، غذاها وآداب و رسوم خودرا به‌کشور جدید به‌همراه می‌آورند، اما در ایالات متحده این قبیل ساکنان معمولاً پس از یك یا دونسل باشیوهٔ زندگی آمریکا همگون می‌شوند. ممکن‌است آنان غذاها و برخی از آداب ورسوم خودرا به‌منزلهٔ سنتهای خانوادگی حفظ کنند، اما زبان بومی‌شان بسرعت جای خودرا به‌زبان انگلیسی می‌سپارد.

امواج‌قوی قرض گیریهایی که در دورانهای‌طولانی تماس بازبانهای لاتین وفرانسه به راه افتاد، درانگلیسی‌جدید دیگر رخ نداد. درتاریخ اخیر ملتهای انگلیسی زبان، هیچ فاتحی مثل نورمانها زبان خودرا به‌مردم تحمیل نکرد، شاید زبانی، غیر ازخود زبان انگلیسی، زبان علم و ارتباط بین‌المللی در جهان غرب نشد. اکنون، ما نمی‌توانیم بدون داشتن دلایل کافی بگوییم‌که باردیگر در آینده چنان وضعیتی پیش نخواهدآمد، اما اگر چنین شود، بی‌تردید باردیگر قرض گیری واژگانی درسطح‌گسترده‌ای رواج خواهدیافت.

در پایان بحث مربوط به قرض گیری، بهتر است دیدگاهی را مورد بررسی قرار دهیم‌که از سوی بسیاری از مردم ارائه می‌شود. این دیدگاه بیان می‌داردکه ازطریق مطالعهٔ زبان لاتین یا عامل دیگری‌که به‌شکل گیری زبان جدیدکمك نموده است، می‌توان «انگلیسی خودرا بهبود بخشید». این اندیشه احتمالاً مبتنی بر این تشخیص است که‌بسیاری از واژه‌های زبان انگلیسی به‌عاریه گرفته شده‌اندـ یا مستقیماً از زبان لاتین، یا از لاتین

ازطریق زبان فرانسه. از یك نظر، ممکن است این گفته صحیح باشد که اگر شخصی لاتین بداند احتمالاً می‌تواند معنی برخی ازواژه‌هایی راکه با آنها روبرو می‌شود، بویژه اصطلاحات علمی را دریابد. اما زبان لاتین و انگلیسی زبانهای متفاوتی هستند. معانی واژه‌های قرضی، همانند واژه‌های بومی، گاهی اوقات با گذشت زمان تحول می‌یابد. واژهٔ لاتینی *masca* «ساحره» در زبان فرانسه به‌صورت *masque* ظاهر شد، و ازآنجا نیز به‌صورت *mask* و با معانی متفاوت ازمعنی اولیه اش‌وارد انگلیسی گشت. معلوم نیست که این‌گونه موارد، دانستن معانی واژه‌های لاتین چگونه به‌سخنگوی انگلیسی زبان‌یاری خواهد رساند. افزون برآن، زبان انگلیسی قواعد واژه سازی خاص خود را دارد. همان‌گونه‌که قبلاً مشاهده کردیم، حتی درمواردی که تکواژهای لاتینی درسطح گسترده‌ای به‌عاریه گرفته شده‌اند، آن تکواژها در انگلیسی کاملاً زایا نشده‌اند. هرنوع اطلاعی که شخص پیرامون تکواژها و قواعد واژه‌سازی زبان‌لاتین داشته باشد، درایجاد واژه‌های زبان انگلیسی اندکی وی را یاری خواهدکرد.

اگرکسی بخواهد انگلیسی خودرا بهبود بخشد یا اگربخواهد سخنگو یا نویسندهٔ متبحرتری شود، درآن‌صورت منطقی‌ترین راه مطالعهٔ انگلیسی معاصرخواهد بود، نه‌تاریخ این زبان. اگرزبان لاتین بدانید، درآن صورت فقط لاتین می‌دانید؛ اگر بتوانید متون انگلیسی باستان را بخوانید، درآن صورت کاری‌که ازشما برمی‌آید خواندن متون انگلیسی باستان است. هیچ یك ازاین تواناییها ارتباط زبانی شما باانگلیسی جدید را بهتر نخواهدکرد. البته، مطالعهٔ هرزبان، یا هر مرحلهٔ اولیهٔ آن، می‌تواند زمینه را برای مقایسهٔ زبانها فراهم سازد و احتمالاً شخص را نسبت به‌صورتهای زبانی و ساخت زبان خود حساسترکند و موجب آگاهی بیشتر وی در آن باره شود. این نقطه نظرهای پایانی برای دلسردکردن خواننده در مورد مطالعهٔ بیشتر تاریخ زبان انگلیسی ارائه نمی‌شود. بسیاری از مردم این موضوع را بسیار جالب تلقی می‌کنند. برای مثال، پیگیری تحول واژه می‌تواند تلاشی جالب ونوعی ذخیرهٔ اندیشمندانه باشد. اما، آنان‌که صرفاً به‌منظور «بهبود انگلیسی خود» به‌این‌گونه مطالعات تن درمی‌دهند، به‌طریقی مبتلا به‌یأس‌زودرس و نافرجامی نهایی می‌شوند.

کاربردهای جدید تکواژهای قدیم

هرزبانی برای تغییر یاگسترش واژگان خود شیوه‌هایی را در اختیار دارد. برای مثال، درحالی‌که قرض‌گیری‌درانگلیسی امری بسیارمعمول بوده است، زبان آلمانی در سطح

گسترده‌ای از ترجمهٔ قرضی (یا گرده‌برداری[17]) استفاده می‌کرد، که شیوه‌ای است برای ایجادعناصر واژگانی جدیدازطریق ترجمهٔ تکواژهای واژه‌های زبان‌خارجی به‌تکواژهای زبان بومی. واژهٔ *telephone* در زبان انگلیسی از دو تکواژ قرضی از یونانی تشکیل یافته است: *tele* به معنی «دور»، و *phone* بـه معنی «صوت». همین تکواژهای قرضی در سایر واژه‌های انگلیسی وجود دارند که عموماً نمایندهٔ اختراعات جدیـد هستند، از قبیل *television* , *telegraph* و *phonograph*. درزبان آلمانی بااستفاده ازفرایند ترجمهٔ قرضی واژهٔ *telephone* به‌صورت *Fernsprecher* به‌ترتیب «دور» و«صحبت کردن است. به جای اینکه زبـان آلمانی از انگلیسی یا یونانی قرض کند، تکـواژهای زبان بیگانه رافقط ترجمه‌کرده تا عناصر واژگانی جدیدی ایجاد نماید، و بـدین ترتیب، هیچ تکواژی بر واژگان خود نیفزوده است.

هر چند ترجمهٔ قرضی از تکواژهـای موجود در واژگان استفاده مـی‌کند، اما در صورت نبودانگیزهٔ زبان خارجی هم، بااستفاده از این قبیل‌تکواژها نیز می‌توان واژه‌های جدیدی ایجادکرد. برای مثال، وجود تکواژهای *tele* ، *phone* ،*vision* و *scope* درانگلیسی، ایجاد بالقوهٔ واژه‌های‌جدیدی مانند *phonoscope* «شاید به‌معنای‌دستگاهی که مشاهدهٔ صوتها را تحقق می‌بخشد) یا *telephonovision* (واژه ممکن است‌دلالت بر تلفنی‌کندکه همراه صورت تصویـر نیز مخابره نماید) را ممکن می‌سازد. در واقـع، واژهٔ *phonoscope* حقیقتاً ایجاد شده است. این واژه دلالت بر دستگاهی می‌کند کـه برای سنجش‌کیفیت صوتی آلات موسیقی زهی به‌کار می‌رود. واژه‌سازی ازطریق‌کاربرد تکواژهای موجود در واژگان زبان اساساً همانند فرایندهای واژه سازی مطـرح شده در بخشهای مربوط به‌صورتهای ترکیبی ووندهای تصریفی واشتقاقی در فصل ۴ است.

ایجاد واژه‌های جدید از تکواژهای موجود، فرایندی نیست‌که تنها به اصطلاحات فنی محدود شود. ازاین‌فرایند بویژه بنگاههای تبلیغاتی بسیاراستفاده می‌کنند. مثالهای‌زیر دربارهٔ اشتقاق از(۱) یك‌تابلوی آگهی‌تجارتی،(۲) صفحات زرد دفترچهٔ تلفن، (۳) بخش آگهیهـای تجارتی‌روزنامهٔ ساندی[18]، و(۴) آگهی‌جلویك رستوران کوچك‌اقتباس‌شده‌اند.

(1) There's always a *sellabration* at Thrifty plaza.
(2) Johnson's Moving and Storage Company: our *guesstimates* are guaranteed to be within 10 percent of actual cost.

---

17. calque　　18. Sunday

(3) Opper Realty Company offers this unique *oppertunity.*
(4) Tired of hamburgers? Try something new–our *fruitburger!*

همان گونه که مثال سوم نشان می‌دهد، نامهای خاص می‌توانند منبع ایجاد واژه‌های جدید باشند. عناصر واژگانی جدیدی که از نامهای خاص ساخته می‌شوند اغلب معلول گسترش[19] معنی و کاربرد آن نام هستند. این شیوه در مورد تولیدات تجاری مرسوم است، یعنی، ممکن است نام تجارتی کالایی که زودتر از همه تولید شده، برای دلالت بر همهٔ انواع آن کالا به‌کار رود، بسیاری از مردم هر نوع دستمال کاغذی را کلینکس می‌نامند؛ ترموس نام تجاری نوع خاصی از فلاسك است، اما اکثرمردم این واژه را برای نامیدن هر نوع فلاسکی به‌کار می‌برند. همچنین، هنگامی که یك عنصر واژگانی معمولی علاوه برمعنی عام اولیه‌اش معنی خاصی کسب کند، عکس این وضعیت اتفاق می‌افتد. دراین گونه موارد شیوهٔ مورد استفاده را تخصیص[20] نامند. در سالهای اخیر گرایشی درجهت استفاده ازعناصر موجود درواژگان بمنزلهٔ نامهای تولیدات جدید پدید آمده است، برای مثال، *Pinto* برای نامیدن اتومبیل، *Camel* برای سیگار، *Bounty* برای دستمال کاغذی آشپزخانه، و *Joy* برای نامیدن مایع ظرفشویی.

برای کوتاه‌سازی[21] واژه‌ها وعبارتها به منظور ایجاد واژه‌های جدید ازواژه‌های قدیم، طرق متعددی دراختیار است. واژه‌های اختصاری[22] نتیجهٔ ایجاد واژه ازحرف یا حروف آغازین واژه‌های یك گروه است. این گونه واژه‌ها اغلب عناوین سازمانها را تشکیل می‌دهند، که نمونه‌هایی از آنها عبارتند از: American Society of Composer's , Authors, and Publishers (ASCAP); *absent without leave* (AWOL) ; The United Natino's Children's Fund(UNI- CFE) و Students Opposed to Grading Systems، که درآن دانشجویان نام سازمان خود را بدقت برگزیده‌اند تا بر واژهٔ اختصاری فراموش نشدنی SOGS منطبق شود. اکثر واژه‌های اختصاری عناصر واژگانی موقتی‌ای هستند که به‌محض از بین رفتن سازمان مورد وضعشان، خود ازبین می‌روند، اما تعدادی اندك از آنها تبدیل به مدخلهای دائمی واژگان زبان می‌شوند. واژهٔ اختصاری *scuba* برای وسیلهٔ تنفس در زیر آب (self- contained underwater breathing apparatns) است.

---

19. extension
20. narrowing
21. shortening
22. acronym

نوع دیگری از کوتاه‌سازی در زبان انگلیسی وجود دارد که بسیار شبیه به واژهٔ اختصاری است ــ یعنی، کاربرد حروف آغازین واژه‌های یك گروه، که در آن حروف نه به‌صورت یك واژهٔ منفرد، بلکه تك تك تلفظ می‌شوند. این زنجیره‌ها واژه هستند، نه صورتهای اختصاری جداگانه. ما آنها را اغلب بدون اطلاع از گروهی که منجر به ایجادشان شده است، به‌کارمی‌بریم، برای مثال، GOP صورت اختصاری Republican Party است که منبع اصلی حروف آن Grand Old Party بوده است. اما، بسیاری از مردم بیشتر از اینکه این گروه اسمی را یاد بگیرند، واژهٔ GOP را به‌کار می‌برند. نمونه‌های دیگری از این نوع واژه‌سازی HEW (Health, Education and Welfare) TLC (*tender loving care*) و LSD (درآمریکا معمولاً دلالت برمادهٔ مخدر *lysergic acid diethy lamide* می‌کند؛ دربریتانیای کبیر، صورت اختصاری *librae* ، *solidi* ، *denarii* است که یك عبارت لاتینی به‌معنی «پوند، شیلینگ، پنس» می‌باشد؛ و بالاخره نمایانگر اصطلاح نظامی *landing shipdock* است.)

در ایجاد واژه ازطریق فرایند پس‌ساز[۲۳]، که عبارت است از تجزیهٔ تکواژی واژه‌ها، نیز فرایندکوتاه‌سازی‌عمل می‌کند. درفرایند پس‌ساز، براساس‌همانندیهای موجود بین واژهٔ بلندتر و سایر واژه‌های زبان، از واژهٔ بلندتر واژه‌ای کوتاهتر ساخته می‌شود. برای مثال، واژهٔ *editor* خیلی پیش‌تر از واژهٔ *edit* در واژگان زبان انگلیسی‌وجود داشته است، سخنگویان زبان انگلیسی بامقایسهٔ واژهٔ *editor* و سایر واژه‌هایی ازقبیل *writer*, *singer*, و *workers* و پنداشته‌اند، درست بدان‌گونه که واژه‌های *writer* , *singer* و *workers* هرکدام از دو تکواژ تشکیل یافته‌اند، واژهٔ *editor* نیز از دو تکواژ تشکیل شده است ــ پسوند or (که تلفظ آن همانند تلفظ *er* است) به معنای «کسی که عامل انجام فعل است»، و فعل *edit*. بدین ترتیب، واژهٔ *edit* وارد واژگان زبان انگلیسی شده است. نخست، برخی از سخنگویان اعتراض‌کردندکه «چنین واژه‌ای وجود ندارد»، اما اکنون واژهٔ *edit* کاملاً پذیرفته شده است. اخیراً فرایند پس‌ساز موجب ایجادواژهٔ *enthused* ازصورت قدیمی‌تر *enthusiasm* شده است. واژهٔ *enthused* موجب واکنشهای منفی شدیدتر از جانب سخنگویانی می‌شودکه به اعتراض می‌گویند، «این یك واژه نیست». این قبیل مردم از یك جهت راست می‌گویند، زیرا *enthused* واژهٔ نسبتاً جدیدی‌است. اما، ازسوی دیگر، فرایندپس‌ساز برای ایجاد واژه فرایندی‌است کاملاً صحیح ومعمول. این‌قبیل اعتراضها، به‌منظوربازداری زبان ازتحول، به‌احتمال زیاد

23. back formation

اثری بیش‌ازاعتراضهای پیشین نسبت‌به واژهٔ ***edit***، یا واژه‌های ***televise*** و ***donate*** که نیز به‌واسطهٔ فرایند پس‌سازایجاد شده‌اند، نخواهد داشت.

درزبان‌انگلیسی‌فرایندکوتاه‌سازی‌درایجاد واژه‌هایی‌مانند ***gym*** از ***gymnasium*** ***math*** از ***mathematics***، ***piano*** از ***pianoforte***، و***plane*** از ***airplane*** نیز عمل‌کرده است. هرچند روشن نیست‌که دراین زبان واژه‌های دیگری موجب پیدایش این صورتهای اختصاری شده‌اند. اما این فرایند بوضوح همانند فرایند پس‌ساز است، زیرا درآن واژهٔ بلندتر به واژهٔ کوتاهتر تبدیل می‌شود. درفرایند پس‌ساز ونیز درموارد مشابه آن، واژه‌های جدید به واسطهٔ‌کوتاه‌کردن واژه‌های قدیمی‌تر ایجاد می‌شوند.

هرگز واژه‌سازی را نمی‌توان پیش‌بینی کرد. از طریق مطالعهٔ دقیق تاریخ زبان، زبان‌شناس می‌تواند فرایندهایی را مشخص کند که درگذشته سخنگویان برای ایجاد واژه‌های جدید به‌کار برده‌اند، وبدین‌طریق می‌تواند در مورد شیوه‌های واژه‌سازی در زبانهای بشری به نتایج کلی دست یابد. هرچند این قبیل مطالعات منجر به توصیف نحوهٔ پیدایش واژه‌های جدید زبان می‌شود، اما آنها علت کاربرد فرایندهای ویژه برای تولید صورتهای زبان خاصی را بیان نمی‌دارند، ونیز زبان‌شناس را قادر به پیش‌بینی ایجاد واژه‌های جدید نمی‌کنند. ما می‌دانیم‌که واژهٔ ***edit*** از ***editor*** به‌واسطهٔ فرایند پس‌ساز ایجاد شده‌است. چنین فرایندی می‌توانست ***auth*** را از واژهٔ ***author*** نیز پدید آورد. تاکنون این‌کار انجام نشده است. واطلاعات ما دربارهٔ تحول واژگانی به‌آن اندازه نیست که ما را رهنمون شود تابفهمیم که در آینده سخنگویان زبان انگلیسی واژهٔ ***auth*** را ایجاد خواهندکرد یانه.

به طریق مشابه، درزبان انگلیسی جدید واژهٔ ***pea*** به‌واسطهٔ فرایند پس‌ساز از واژهٔ ***pease*** ایجاد شده است، که در اصل اکنون یک صورت مفرد به‌شمار می‌آید و فقط در اشعار کودکانه‌یافت می‌شود.

Pease porridge hot,
Pease porridge cold
Pease porridge in the pot
Nine days old.

گرچه معنی ***pease*** مفرد است، اما همانند یک واژهٔ جمع تلفظ می‌شود، درنتیجه سخنگویان آنرا به دوتکواژ ***pea*** و ***s*** تجزیه کرده‌اند. پس، منشأ واژهٔ ***pea*** توجیه‌پذیر

است. حال به واژهٔ *cheese* توجه کنید. چرا این واژه در انگلیسی جدید براثر عملکرد فرایند پس‌ساز تبدیل به *chee* نشده است؟ ما نمی‌توانیم دراین باره توجیهی ارائه دهیم. بی‌تردید، عمل نکردن فرایند پس‌ساز دراین باره در ارتباط با تفاوت درتلفظ یاصورت نوشتاری نیست، زیرا در انگلیسی میانه این دو واژه بسیار شبیه یکدیگر بوده‌اند:

انگلیسی جدید	انگلیسی میانه
cheese	chese
pea	pese

شاید این تفاوت بدین جهت باشد که لوبیا شیئی است قابل شمارش و یك لوبیارا می‌توان از چندلوبیا بوضوح تشخیص داد، اما پنیر شیئی است غیرقابل‌شمارش به‌صورت توده‌ای یکپارچه است.

ذکر این نکته در اینجا شاید جالب باشدکه کودکان اغلب هنگام فراگیری زبان از فرایندکوتاه سازی استفاده می‌کنند. برای مثال معمولاً کودکان سه‌ساله به‌هنگام صحبت دربارهٔ *clothes*، برای ایجاد دلالت بریك تکه لباس *clo* را به‌کار می‌برند، یا، به‌طریق مشابه، شنیده می‌شودکه کودك به‌هنگام خواستن یك تکه پنیر، *chee* را برزبان بیاورد. فرایندهای واژه‌سازی دردسترس همهٔ انسانهاست وحتی‌در ابتدایی ترین مراحل فراگیری زبان نیز از آنها استفاده می‌شود، موقعی‌که‌کودکان با این گونه زایاییها مواجه می‌شوند. معمولاً بزرگسالان خطای آنان را اصلاح می‌کنند وبدین‌ترتیب واژه‌های جدید از بین می‌روند. ممکن است به‌علت پذیرفته شدن تعدادی اندك از این قبیل واژه‌ها از سوی بزرگسالان، درواژگان زبان تغییراتی ایجاد شود. اما شواهد موجود برای تأیید این‌دعا اندك است. بزرگسالان نیز ازاین قبیل فرایندهای واژه سازی استفاده می‌کنند. گاهی اوقات واژه‌های جدید آنان پذیرفته می‌شوند و جزو واژگان می‌گردند. اما، در وقتی دیگر، درست بدان‌گونه که برای کودکان رخ می‌دهد، سایر سخنگویان واژهٔ ساخته شده را نمی‌پذیرند، در نتیجه، برای همیشه فراموش می‌شود و بین این دو نوع واژه‌سازی از طریق فرایند پس‌ساز، واژه‌ای مانند *enthused* قرار داردکه برخی از مردم آنها را به‌کار می‌برند، اما برخی دیگر به کارنمی‌برند. بسیاری ازافراد این واژه را نمی‌پذیرند، اما چون بسیاری دیگر آن را می‌پذیرند، احتمالاً همانند *edit* و *pea*، روزی در گفتار همه ظاهر خواهد شد. ما از عواملی‌که واژهٔ جدیدی را پذیرفتنی می‌کنند بی‌اطلاع هستیم، اما اگر تعداد قابل توجهی از مردم واژه‌ای را بپذیرند، طرفداران پاکی زبان

از جلوگیری تحول واژگانی تقریباً ناتوان می‌شوند.

باتوجه‌به وضعیت کنونی‌دانش ما دربارهٔ تحول واژگانی، فقط می‌توانیم فرایندهای عمده را فهرست وموارد خاصی راکه قبلاً اتفاق افتاده‌اند، توصیف کنیم. یکی ازاهدافی که زبان‌شناس امیدوار است در آینـده به آن دست یابد عبارت از کسب اطلاع کافی در بارهٔ تحول واژگانی است، تابدان‌طریق بتواند پدید آمدن واژه‌های جدید راتوجیه و پیش بینی کند.

ابداع

قـرض گیری، صرف، اشتقاق، ترکیب، گسترش، تخصیص، و طرق مختلف کوتاه سازی همه در ایجاد واژه‌های جدید زبان انگلیسی نقش مهمی ایفا کرده‌اند. همهٔ زبانها حداقل برخی ازاین فرایندها را به‌کار می‌بندند، ونیز بـرخی زبانها از ترجمهٔ قرضی هم استفـاده می‌کنند. کم استعمال‌ترین شیوهٔ واژه‌سازی «ابـداع»[۲۴] است، کـه درآن واژه بدون زمینهٔ قبلی ایجاد می‌شود. از واژه‌های زبان دیگری استفـاده نمی‌کند، یا تکواژها و واژه‌های مورد استفاده در زبان خودرا نیز به‌کار نمی‌گیرد. چندنمونه از واژه‌های‌زبان انگلیسی‌که ازطریق ابداع به‌وجود آمده‌اند، عبارتند از *jazz*، *quiz*، *fun*، و*snob*. زبان شناسان نتوانسته‌اند رابطهٔ مشخصی بین این واژه‌ها وسایرتکواژهای زبان انگلیسی یاهرزبان دیگربیابند. *jazz* و*quiz* واژه‌های نسبتاً جدیدی‌هستند، اما واژهٔ *fun* احتمالاً به واژهٔ *fonne* به معنای «احمق» بازمی‌گرددکه حداقل پانصدسال پیش درانگلیسی‌میانه کاربرد داشته‌است. درهرصورت، پیش ازآن تـاریخ اثری از آن واژه دردست نیست، بنابراین باید فرض‌کنیم که در دوران انگلیسی میانه ابداع شده باشد. واژهٔ *snob* نیز ممکن است دردوران انگلیسی میانه به‌وجود آمده باشد. در متون قدیمی واژهٔ *snob* به منعای شاگردکفاش بسیار به‌کاررفته است. در دوران انگلیسی‌میانه معنی *snob* از«شاگرد کفاش»گسترش یافت ودلالت بر«اعضای طبقات پایین‌تر»کرد؛ در اوایل دوران‌انگلیسی جدید معنی این واژه تخصیص یافت وحاکی از«عضوی ازطبقات پایین‌ترکه که‌به‌برتری خود نسبت به همتایانش معتقد باشد»، شد؛ و امروز، *snob* به شخصی اطلاق می‌شود کـه خودرا برتر از دیگران انگارد واین باور در رفتارش مشهود باشد. هرچند می‌توان‌تحول معنی این واژه را درگسترهٔ زمانی بیش از ۵۰۰ سال پیگیری کرد، اما در مورد منشأ آن نمی‌توان با اطمینان سخن‌گفت. شاید واژه *snob* از هیچ به‌وجود نیامده باشد، بلکه یك

---

24. coining

صورت مُعَلّی[25] از یك واژهٔ انگلیسی میانی برای کفاش یعنی **cobelere** باشد (**cobbler** در انگلیسی جدید).

نام‌آوا[26] نوعی ابداع تحول یافته است که در آن واژه براثر تقلید صوت طبیعی خاصی به‌وجود می‌آید. فرایند نام‌آوا همانند فرایند قرض گیری و شیوه‌های مختلف ایجاد واژهٔ جدید براساس واژه‌های قدیمی‌تر، الگویی را مورد استفاده قرار می‌دهد که شالودهٔ **واژهٔ جدید را تشکیل می‌دهد، اما برخلاف فرایندهای واژه‌سازی دیگر، فرایند نام‌آوا برون** زبانی[27] است- یعنی منشأ آن در خارج از خود زبان واقع است. واژه‌هایی از قبیل ***tinkle***, ***buzz***, و ***pop*** همچنین آنهایی که نمایندهٔ صداهای حیوانات است، مانند ***moo***، ***bow-bow***، و ***meow***، دراصل به‌منظور تقلید از صوتهای طبیعی به‌کار برده شده‌اند.

چون اکثر زبانها، اگر نگوییم همهٔ آنها، دارای واژه‌های نام‌آوا هستند، برخی از مردم معتقدندکه انسان اولیه نخست ازطریق تقلید صوتهای طبیعی استفاده از زبان‌را آغاز کرد. هیچ شاهدی برای تأیید این نظریه، یعنی نظریهٔ عوعو[28] در مورد پیدایش زبان وجود ندارد، نیز، به‌همین ترتیب، برای تأیید نظریهٔ هاه هاه[29] (اینکه زبان از ناله و غرولند و جیغ و فریادهای شادی نشأت گرفته است)، یا نظریهٔ دینگ دانگ[30] (اینکه مردم به هنگام مشاهدهٔ برخی ازاشیا بی‌اختیار صداهایی از خودبروز دادند و این‌صداها بتدریج مقام واژه راکسب کرده و حاکی ازاشیا شدند) شاهدی وجود ندارد. این گونه نظریه‌های مربوط به منشأ زبان بشری، تماماً تصورات محض هستند؛ این نظریه‌ها همه به پیش از عصر تاریخ برمی‌گردند، و بدین علت، هرگز نمی‌توان آنها را تأیید یا رد کرد. هرچند ممکن است انسان ارتباط زبانی را از طریق ایجاد صوت به‌کمك یکی‌از این طرق کشف کرده باشد، اما زبان بشری صرفاً ازچندواژه تشکیل نمی‌یابد، زبان‌دارای نظام بسیار پیچیده‌ای از قواعد وروابط است که ترکیب تکواژ به‌صورت واژه‌ها، و واژه‌ها به‌صورت جمله‌ها را، حتی پیچیده‌تر از آنچه‌که اکنون می‌خوانید، ممکن می‌سازد. حتی‌شامپانزه‌ها هم باکوشش بسیارمی‌توانند چند واژه‌ای را اداکنند، اما هیچ شامپانزه‌ای تا به‌حال واژه‌ای را خلق نکرده است، یاجملاتی به‌پیچیدگی جملات اکثر کودکان دو ساله تولید نکرده‌است. از این‌رو، سؤالهای مهم مطرح شده در مورد پیدایش زبان بشری مربوط به‌چگونگی و امکان استفاده از نخستین جمله می‌شوند، نه فقط به چندواژهٔ محدود.

---

25. alliteration
26. onomatopoeia
27. extralinguistic
28. bow-wow theory
29. pooh-pooh theory
30. ding-dong theory

تا آنجا که نوشته‌های تاریخی مشخص می‌کنند، زبانهای بشری همیشه همانند زبانهای کنونی بوده‌اند ـ یعنی، به‌صورت نظامهای ارتباطی انتزاعی، پیچیده و زایا. هیچ زبان بدوی وجود ندارد. اگر چنین زبانی وجود می‌داشت، در آن صورت، بدان گونه که زیست شناسان می‌توانند از طریق مشاهدهٔ موجودات زندهٔ تك سلولی تحولات حیات را پیگیری کنند، ما نیز می‌توانستیم ظهور زبان در انسان را دنبال کنیم. اما زبان شناس نمی‌تواند از آن گونه روشها استفاده کند، زیرا، حتی یك زبان نیز وجود نداردکه در آن همهٔ ارتباطات زبانی توسط جمله‌های تك واژه‌ای صورت گیرد. در واقع، در همهٔ زبانهای بشری، طول و پیچیدگی جملات تولید شده را فقط عوامل جسمانی و روانی، مانند ظرفیت حافظه، محدود می‌کنند.

خلاصه

زبانها درطول عمر خود همواره تحول می‌یابند ـ واژه‌های جدید وارد آنها می‌شوند. واژه‌های قدیمی‌تر متروك می‌گردند، معانی تحول می‌یابند، و تلفظ دگرگون می‌شود. در این فصل ما نمونه‌هایی از این قبیل تحولات را در زبان انگلیسی مشاهده کردیم. واژه‌های مورد بحث در این فصل فقط به عنوان نمونه ارائه شدند؛ در زبان انگلیسی هر واژه‌ای تاریخچه‌ای دارد. واژه‌هایی که اکنون به‌کار می‌بریم، هیچ‌کدام دقیقاً بدان گونه نیستندکه اجداد زبانی ما، یعنی آنگلو-ساکسونها، دوهزار سال پیش آنهارا به‌کار می‌بردند. در بسیاری موارد، آنها حتی از اقلام موجود در واژگان ما اطلاعی نداشتند. اما، دلیلی وجود ندارد باورکنیم‌که توان آنان در ایجاد ارتباط با یکدیگر کمتر از ما بوده است. اینکه زبان چگونه تحول می‌یابد مهم نیست، بلکه مهم این است‌که اساس آن یکسان باقی می‌ماند ـ یعنی، یك نظام ارتباطی زایا که می‌تواند نیازهای سخنگویانش راکاملاً مرتفع سازد. بنابراین، درنظر آنان که ازماهیت زبان اطلاع‌دارند، دیدگاه طرفداران پاکی‌زبان عجیب جلوه می‌کند. چرا بایدکسی باایجاد واژه‌های جدید مخالفت‌کند؟ واژگان ما پراز تکواژهایی است‌که زمانی جدید بوده‌اند. بی‌تردید، نسبت به واژهٔ *edit* اعتراضهایی شده است، اما اکنون دیگر کسی به‌آن اعتراض نمی‌کند. آنان‌که از وجود واژهٔ *enthused* ناراحت می‌شوند، یا نسبت به ازدیاد واژه‌های اختصاری اظهارتأسف می‌کنند ممکن‌است با درك این نکته‌که تعلیمات آنها در مدارس یا نامه‌هایشان به‌سردبیران روزنامه‌ها ومجله‌ها درجلوگیری ازتحولات واژگان زبان‌انگلیسی مؤثر نخواهد افتاد، دچار یأس و نومیدی شوند، زبان آزادمنشانه عمل می‌کند؛ هرکسی می‌تواند هرآنچه بخواهد بگوید، اما معمولاً برد بااکثریت است. درصورتی‌که عدهٔ

زیادی ازمردم واژهٔ جدیدی را به‌کار برند، آن واژه بخشی‌اززبان محسوب می‌شود، خواه آن واژه از طریق قرض‌گیری وارد زبان شده باشد، خواه به‌کمك فـرایندهای ترکیب سازی، صرف، اشتقاق، گسترش، تخصیص، اختصار سازی، یاابداع.

جُستار بیشتر

۱ــ زبان انگلیسی کدام یك از واژه‌های زیر را قرض گرفته است؟ کدام یك از آنها انگلیسی اصیل (آنگلو- ساکسون) می‌باشند؟ واژه‌های قرضی‌ازکدام زبان به‌عاریه گرفته شده‌اند؟ چه تغییراتی در املا یا معنی واژه‌های بومی ایجاد شده است؟

arm	ivy	parade
bleat	krait	stretch
coleslaw	mauve	them

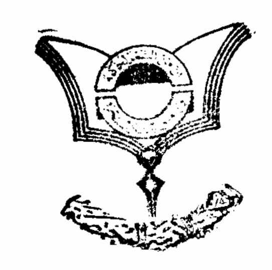
۲ــ تحولاتی‌که اغلب درطول زمان درآواها واملا، ویامعنای واژه‌ها پدید می‌آید، رابطهٔ تاریخی بین واژه‌ها را مبهم می‌سازد، یا، ازسوی دیگر، امکان دارد تغییرات ناشی ازگذشت زمان واژه‌ها را بیشتر به یکدیگـر شبیه می‌سازد. کـدام یك ازجفت واژه‌های زیرزمانی تکواژهای ریشه‌ای یکسان داشته‌اند؟ پیش ازاینکه برای یافتن پیشینهٔ تحولات این واژه‌ها به لغت‌نامه رجوع کنید، سعی نمایید در معنی آنها رابطه‌ای بیابید.

puddte	—	poodle
shade	—	shadow
batch	—	bake
yoke	—	yolk
evil	—	ill
plain	—	plane
bride	—	bridle
mayor	—	major

۳ــ یك بخش خدماتی که تعمیرات ضمانتی یخچالهای فریجیدر را انجام می‌دهد اکنون پیش ازاعزام تعمیر کار، شمارهٔ مدل‌وسیلهٔ مورد نظررا می‌پرسد. این بخش‌خدماتی

قبلاً از مشتریان خود می‌پرسیدکه فریجیدر دارند یانه، وهرچند تعمیرکاران فقط به منزل افرادی فرستاده می‌شدندکه به این پرسش پاسخ مثبت داده بودند، اما آنها اغلب پس‌از وجوع به‌محل درمی‌یافتندکه یخچال موردنظر گیبسون، جنرال الکتریك، یایك نوع دیگر است، مسألهٔ زبانی مربوط به‌این وضعیت را توضیح دهید.

۴ـ فهرستی ازهشت اسم تجاری تهیه‌کنید. منشأ هریك از اسامی را مشخص‌نمایید (برای مثال، قرض گیری، ترکیب سازی، گسترش، تخصیص، ابداع، یاحتی قلب آوا).



فصل ۶

زبان عامیانه، سبک و لغت نامه

جمله‌های (۱) و (۲) معانی یکسان دارند، اما سبکهای آنها متفاوت است.

(1) *He received a substantial gratuity.*
(2) *He got a big tip.*

جملهٔ نخست کاملاً رسمی است، اما جملهٔ دوم غیررسمی یا محاوره‌ای[1] می‌باشد. این دو جملهٔ انگلیسی «خوش ساخت» هستند. سخنگوی تحصیل‌کردهٔ زبان انگلیسی ممکن است ازسبك رسمی در گزارشهای حرفه‌ای و از سبك محاوره‌ای در گفتگوهای خود با دوستانش استفاده کند. درکنش زبانی سبك باید با بافت زبانی منطبق باشد. در بسیاری از جمله‌ها سبك را می‌توان فوراً از واژه‌های به‌کار رفته در آن تشخیص داد. واژه‌های بخصوصی مانند *gratuity* عمدتاً در زبان رسمی ظاهرمی‌گردند، حال‌آنکه واژه‌های دیگری، مثل *tip*، معمولا در گفتارغیررسمی یا نوشتاریافت می‌شوند.

در گذشته، کسانی سبك محاوره را نامناسب تشخیص داده‌اند (هرچند آنان خود بی تردید آن را در موقعیتهای خاصی به‌کار می‌بردند)؛ اما درعوض، فقط سبك رسمی را خوب ومناسب انگاشته‌اند. اکنون، افرادکمتری نسبت به‌کاربرد زبان محاوره‌ای معترضند، شاید بدین علت‌که درمقایسه باچند نسل پیش جامعه ازرسمیت کمتری برخوردار است. اما سبکی وجود داردکه‌کاربرد آن هنوزهم دربسیاری ازمردم، واکنشهای عاطفی‌شدیدی بر می‌انگیزد وآن سبك عامیانه[2] است. برخی از والدین شکوه می‌کنندکه کودکانشان واژه‌های عامیانهٔ زیادی به‌کار می‌برند؛ همین ده‌سال‌پیش بودکه سرمقاله نویسان‌ومنتقدان

---

1. colloquial   2. slang

لغت‌نامه‌ها را به‌علت مشخص‌نکردن واژه‌های عامیانه ازسایرواژه‌ها «اسف‌بار» خوانده‌اند.

زبان عامیانه چیست؟ فرق آن با گفتار محاوره‌ای چیست؟ آیا بین واژه‌های عامیانه و سایر انواع واژه‌ها، از قبیل اصطلاحات حرفه‌ای یا واژه‌های موهن رابطه‌ای وجود دارد؟ آیا باید واژه‌های عامیانه را درلغت نامه‌ها وارد کرد؟ در این فصل برخی ازپاسخ این پرسشها و نیز پاسخ پرسشهایی را بررسی خواهیم‌کرد که مربوط به سبك در کنش زبانی می‌شوند.

زبان عامیانه

هرفردی می‌تواند تعدادی واژه را به‌عنوان واژهٔ عامیانه برشمارد. اما اگرچند تا از این فهرستهارا باهم مقایسه کنیم، ممکن است با نکات ضد ونقیض خاصی روبروشویم. آنچه‌که از سوی یك شخص واژهٔ عامیانه تلقی می‌شود. ممکن‌است درنظر شخصی دیگر صرفاً محاوره‌ای جلوه‌کند. بـرای مثال، تعداد بسیار اندکی از دانشجویـان واژه‌های *maths* و *exam* راعامیانه می‌پندارند. بااین وجود برخی‌بزرگسالان اینها رااصطلاحات عامیانه تلقی می‌کنند. در واقع، این واژه‌ها در یکـی از منابع پیشنهادی پایان این فصل به‌عنوان نمونه‌هایی ازواژه‌های عامیانه عرضه شده است. واضح است‌که‌گفتار محاوره‌ای و عامیانه رابطهٔ تنگاتنگی بایکدیگردارند. بدین‌ترتیب‌که بین این دوتداخل پیش‌می‌آید وتعیین مرزقاطع بین این دوسبك، عملی‌نیست. واژه‌ای‌که نخست عامیانه بوده ممکن است باگذشت زمان صورت محاوره‌ای به خود گیرد، و بدین‌ترتیب، زمینه برای ظهور واژهٔ عامیانهٔ دیگر فراهم شود. ظاهراً این وضعیت در مـورد واژهٔ *cop* پیش آمده است. سی سال‌پیش واژهٔ *cop* قطعاً واژه‌ای عامیانه بود. اما اخیراً *fuzz* به‌صورت واژه‌ای‌عامیانه برای «پلیس» درآمد، وبعـداً، تحت شرایط اجتماعی وفرهنگی جـدید، *pig* رواج پیدا کرد.درمقایسه باواژهٔ تحقیرآمیز *pig*، واژهٔ خنثی‌تر *cop* صورت‌محاوره‌ای تلقی‌می‌شود.

فقط وجود یـك خصوصیت در هر واژه کافی است‌کـه آن را در طبقهٔ واژه‌هـای عامیانه قرار دهد. قرار دادن واژه‌ای خاص درشمار واژه‌های عامیانه به‌عـوامل مختلفی بستگی داردکه ازآن میان می‌توان از وجود واژه‌هایی دیگر باهمان معنا، انواع بافتهایی که آن واژه معمولاً[۴] در آنها ظـاهر می‌شود، ونیز موقعیت اجتماعی افرادی‌کـه آن را به‌کارمی‌برند، نام‌برد. دربحثی‌که در زیر پیرامون این قبیل عوامل به‌عمل خواهـد آمد، نمونه‌هایی از اصطلاحات عامیانه ارائه خواهد شد. اما اگرشما نیز فهرستی از واژه‌های عامیانهٔ رایج را تهیه‌کنید وعناصرفهرست خودرا بانکات مطرح‌شده دراینجا مرتبط‌سازید، خالی از فایده نخواهد بود، زیرا یکی از ویژگیهای بسیاری از واژه‌های عامیانه این

است که آنها درطول مدت کوتاهی ازرواج می‌افتند. مثالهایی که در اینجا ارائه می‌شود ممکن است فقط چندسالی پس از نگارش این کتاب برای شما مأنوس باشند.

واژه‌های عامیانه در مقایسه باعناصر محاوره‌ای یا زبان رسمی ممکن است ازعناصر واژگانی درجهٔ دوم تلقی شوند. یعنی اینکه برای اکثرواژه‌های عامیانه، اگرنگوییم برای همهٔ آنها، می‌توانیم واژه‌ای رابیابیم که عامیانه نباشد، ولی تقریباً همان معنا را درخود داشته باشند. زیرا، واقعیت این است که می‌توان واژه‌های عامیانه را باتوسل به واژه‌های غیرعامیانه تعریف کرد:

عامیانه	برابر غیرعامیانه
pot	marihuana
rip off	cheat, exploit
smashed	drunk
rap	discuss

اگر قرار براین می‌شدکه واژه‌های زبان انگلیسی را به‌عامیانه و غیرعامیانه تقسیم می‌کردیم، درمی‌یافتیم که بسیاری واژه‌های موجود در واژگان نقش دوگانه ایفا می‌کنند. این قبیل واژه‌ها در برخی از متون فقط یك معنا را القا می‌کنند و به‌صورت عامیانه به‌کار می‌روند. اما، در متون دیگر معنی متفاوتی دارند وبخشی از واژه‌های محاوره‌ای یارسمی را تشکیل می‌دهند، این گفته در مورد چهار واژه‌ای که در فهرست بالا باعنوان عامیانه مشخص شده‌اند، صدق می‌کند: واژهٔ *pot* حاکی ازیك وسیلهٔ آشپزی در گفتار غیرعامیانه است؛ و آنچه که در گفتار عامیانه باواژهٔ *smashed* بیان می‌شود، درزبان محاوره‌ای به معنای شکسته است. ماهیت دوگانهٔ برخی از واژه‌ها ما را در شناخت منشأ واژه‌های عامیانه یاری می‌دهد. مثالهای ارائه شده در اینجا از راه گسترش معنی عناصر واژگانی معمولی به‌وجود آمده‌اند؛ گسترش معنایی نوعی فرایند واژه سازی است که در فصل ۵ پیرامون آن بحث شد. واژه‌های عامیانهٔ دیگری نیز از طریق فرایندهای معمول در زبان یعنی ازطریق کوتاه سازی (مانند *coed*، صورت کوتاه *coeducation*، که قبلاً صورت عامیانه تلقی می‌شد)، اشتقاق (*uppers* و *downers*، مشتق از تکواژهای غیرعامیانهٔ *up* و *down*، و *er*، اصطلاحات عامیانه‌ای هستندکه به‌ترتیب دلالت برمواد مخدرمحرك وکندسازی می‌کنند.)، ومورد نادرتر، ابداع (مانند *jazz* که دراصل یك واژهٔ عامیانه بود) به‌وجود آمده‌اند.

لازم به تذکر است که تعریف واژهٔ عامیانه دشوارتر از تعریف سایر انواع واژه‌های موجود درزبان نیست. گاهی اوقات گفته می‌شود که معنی واژهٔ عامیانه درمقایسه با معنی واژهٔ غیر عامیانه مبهمتر است واز صراحت کمتری برخوردار می‌باشد. این نظر کاملاً نادرست است. معنی اکثر واژه‌های دیگر نیز تاحدودی مبهم است، اگر شخصی جملهٔ *He is a Republican* را اداکند، شنونده بخشی ازمنظور وی‌را خواهد فهمید، اما، برای درک کامل‌این جمله نه‌تنها بایدشنوندهٔ معنی‌عام واژهٔ *Republican* را بداند، بلکه ازدیدگاه سیاسی شخصی مورد نظر باید مطلع باشد. آیا این جمله حاکی از توهین است یا تمجید؟ پاسخ این سؤال به‌معنی واژهٔ *Republican* درنظر شنونده، و نیزدیدگاه سیاسی‌شخص‌موردنظر بستگی‌دارد. ازاین‌رو، اگر گوینده یك‌دموکرات‌باشد، در آن‌صورت جملهٔ فوق می‌تواند به‌عنوان یك توهین تلقی شود. نمونه‌های بسیاری از مبهم‌بودن واژه‌ها غیرعامیانه را می‌توان ارائه داد؛ مثلاً واژه‌های *warm* و *cold* را درنظر بگیرید. بین هم اتاقیهاهمواره درمورد کاستن یاافزودن درجهٔ حرارت اتاق اختلاف سلیقه پدید می‌آید، یکی‌می‌گوید *It's too warm in the room* دیگری‌اظهارمی‌دارد*It's too cold*. ابهام معنایی معلول این واقعیت است که اعتقادات، پیش‌انگاریها[3]، شرایط جسمانی، و تجارب پیشین اهل زبان متفاوت است.

نداشتن‌اطلاع کافی‌ازواژه نیز باعث می‌گردد‌تا معنی‌آن‌مبهم یا غیرصریح پنداشته‌شود، اما، دراین قبیل موارد، درواقع واژه مبهم نیست، بلکه این دانش شخصی است که چنین تصویری راپدید می‌آورد. در مورد واژه‌های عامیانه نیز چنین است. افرادی‌که واژه‌های عامیانهٔ خاصی را به‌کارنمی‌برند، احساس می‌کنندکه آنها مبهمند. آنان‌که این واژه‌ها را به‌کار می‌برند برمعنی آنها آگاهی دارند.

مردم گاهی اوقات‌ادعا می‌کنندکه واژه‌های عامیانه زنده‌تر وجالبتر از سایرانواع واژه‌ها هستند. بی‌تردید این‌ادعا تاحدودی درست است، اما، «جالب بودن» واژهٔ عامیانه، همانند جالب بودن هرواژه یا عبارت دیگر، فقط تاموقعی نمود دارد که آن واژه جدید باشد. واژهٔ عامیانه پس‌ازتکرارزیاد دیگر جالبتر ازهمتای غیرعامیانهٔ خود جلوه نخواهد کرد. شاید این‌یکی ازدلایل ازرواج افتادن این‌همه‌واژه‌های‌عامیانه باشد. یکی ازعوامل روانی مؤثر درکاربرد واژهٔ عامیانه ممکن است گرایش به ایجاد نفوذکلام باشد. برای جلب و حفظ توجه شنونده. در صورتی‌که واژهٔ عامیانه در سطحی گسترده تر به‌کار رود،

---

3. presupposition

دیگر این احساس‌را برنخواهد انگیخت، وبدین ترتیب یکی ازانگیزه‌های کاربرد آن‌از بین‌خواهد رفت. صورتهای‌قالبی[4]ای مانند *gentle as a lamb*، *fresh as a daisy*، یا *strong as an ax* نیز از چنین وضیعتی برخوردارند. این عبارات شاید در نخستین دفعات کاربردشان جالب می‌نمودند، اما، براثرکاربرد مکرر جالب بودن خود را از دست داده‌اند واکنون بسیاری از سخنگویان از به‌کاربردن آنها اجتناب می‌ورزند. تاوقتی‌که قصد گوینده یانویسنده ایجاد زیبایی کلام نباشد، تعدادی اندك از مردم علیه‌آن صورتهای زبانی که از نظر سبکی جالب نیستند، اعتراض می‌کنند. اما، هر وقت مردم احساس‌کنندکه واژه‌ای برای ایجاد زیبایی‌کلام به‌کار برده شده، ولی این منظور را برآورده نکرده است، بی‌تردید زبان به‌اعتراض می‌گشایند. این واکنش بویژه دربرابر واژه‌های عامیانه شدیدتر است، اما صرفاً محدود به این نوع واژه‌ها نمی‌شود. در مورد زبان رسمی و محاوره‌ای نیز چنین وضعیتی پیش می‌آید، زیرا، جالب بودن (یانبودن) بستگی به‌تازه بودن واژه یا عبارت دارد تا به سبك گفتاری آن.

خلاصه، می‌توان‌گفت‌که دو واکنشی‌که مردم معمولاً در برابر واژه‌های عامیانه از خود نشان می‌دهند ـ اینکه‌آنها ازنظرمعنایی مبهم وازنظرلحن، جالبند ـ معلول عاملی‌واحد است و آن اینکه بسیاری از واژه‌های عامیانه صرفاً ازسوی بخشی از افراد جامعه به‌کار برده می‌شوند و تعداد قابل توجهی از مردم از آنها بی اطلاع هستند. واژه‌های عامیانه پدیده‌های گروهی هستند، یعنی، عبارتند از مجموعه‌ای از واژه‌هایی که از سوی بخش بخصوصی از جامعه به‌کار برده می‌شوند. درواقع، به‌تعداد گروههای اجتماعی جداگانه، انواع واژه‌های عامیانه وجود دارد؛ مثلاً واژه‌های عامیانهٔ مورد استفادهٔ والدین بندرت همانند واژه‌های عامیانهٔ کودکان است؛ حتی دانشجویان نیز ممکن است متوجه شوند که واژه‌های عامیانهٔ آنها از آنِ دانش آموزان دبیرستان متفاوت است؛ فهرست واژه‌های عامیانهٔ اوباشان با فهرست واژه‌های عامیانهٔ موسیقی دانان حرفه‌ای دارای معدودی واژهٔ مشترك است.

برای برخی از افرادکاربرد واژهٔ عامیانه طریقی برای‌کسب هویت یك‌گروه‌خاص است. اگر کسی بخواهد به‌عنوان دانشجو شناخته شود، می‌تواند واژه‌های عامیانهٔ مورد استفادهٔ دانشجویان را به‌کاربرد. اگروی بخواهد به‌منزلهٔ یکی ازاعضای‌گروه نوازندگان موسیقی شناخته شود، می‌تواند واژه‌های‌عامیانهٔ مربوط به‌موسیقی،‌آلات موسیقی، ترتیب قرارگرفتن نوازندگان واجرای برنامه‌هارا یادگیرد. به‌عبارت دیگر، واژهٔ عامیانه اعتبار

---

4. Cliché

می آفریند. البته، این بستگی به‌نظر شخص دربارهٔ گروهی دارد که واژه‌های عامیانه آن را به‌کارمی‌برد. اگر شخصی ازگروهی بترسد یا آن را نپسندد، ازکاربرد واژه‌های‌عامیانهٔ آن گروه اجتناب خواهد ورزید وممکن است خودِ آن واژه‌ها را موهن بینگارد. بسیاری از واکنشهای منفی شدید دربرابر کاربرد واژه‌های عامیانه در واقع واکنشهایی علیه افرادی است که آن واژه‌هابه‌واسطهٔ آنان هویت پیدا می‌کنند. عموماً، واژه‌های عامیانه محترم شمرده نمی‌شوند، زیرا میانگین آمریکاییان بزرگسال، افرادی‌راکه از این قبیل واژه‌ها استفاده می‌کنند، محترم نمی شمارند. همچنین، عکس این کمته نیز صادق است. عناصر واژگانی مخصوص افرادی‌که نامحترم شمرده می‌شوند خودبخود برچسب عامیانه می‌گیرند، امااز آن‌افرادی‌که محترم به‌شمار می‌آیند، «اصطلاحات‌حرفه‌ای»خوانده‌می‌شود.

قبلاً یادآور شدیم که یکی از دلایل احتمالی ماهیت‌گذاری بسیاری از واژه‌های عامیانه این است که‌کاربرد مکرر آنها موجب تضعیف تأثیر پذیری‌شان می‌شود. اینکه تعدادبسیاری واژهٔ عامیانه ایجادمی‌شود و گروههای اجتماعی خاصی آنها را به‌کارمی‌برند، نیز می‌تواندکوتاهی عمر آنها را توجیه‌کند. دربسیاری از این قبیل گروهها، عضویت غالب اوقات تغییرمی‌یابد. برای مثال، واژه‌های‌عامیانهٔ مورداستفاده دردانشگاهها هرساله به‌خاطر خروج فارغ‌التحصیلان و ورود دانشجویان سال اول به‌گروهها، تحول می‌یابد. درایالات متحده برخی ازافراد جوان به‌مدت چند دهه خودرا ازشیوهٔ زندگی آمریکایی جدانگه‌داشته وجوامع جداگانه‌ای‌را تشکیل داده‌اند. درسالهای دههٔ ۱۹۵۰ این قبیل‌افراد را *beatniks*، درنخستین سالهای‌دههٔ ۱۹۶۰ آنان‌رابه‌همان میزان *flower chi ldren*، ودر اواخر سالهای دههٔ ۱۹۶۰ آنها را *hippies* می نامیدند. هرچه اعضای این خرده فرهنگ عوض شدند، به‌همان میزان واژه‌های عامیانه و حتی نام گروههای آنها نیز تغییر یافت.

البته، همهٔ واژه‌های عامیانه ازرواج نمی‌افتند. بسیاری از واژه‌های عامیانه بدون اینکه تبدیل به بخشی ازواژگان محاوره‌ای شوند، رایج باقی می‌مانند. به‌عنوان مثال، واژه های *booze* به معنای «نوشابهٔ الکلی»، *weed* «سیگار»، *dough* «پول» و *John* به‌معنای«دستشویی» را درنظر بگیرید. این قبیل واژه‌ها هویت‌گروهی خودراکه احتمالاً زمانی‌آن‌را دارابوده‌اند، ازدست‌داده‌اند، ازاین رو، به‌سرنوشت‌سایرواژه‌های عامیانه‌ای که به‌هنگام متحول شدن‌گروه مربوطه‌شان از رواج می‌افتند، دچار نشده‌اند.

درپایان می‌توان بحث مربوط به واژهٔ عامیانه را بدین‌گونه خلاصه کرد که واژه‌های عامیانه از بسیاری جهات ویژگیهای سایر عناصر واژگانی را دارا هستند، بدین ترتیب‌که این نوع واژه‌ها به‌واسطهٔ فرایندهای واژه سازی عادی به‌وجود می‌آیند؛

معنی آنها مبهمتر از آن بسیاری از واژه‌های غیر عامیانه نیست؛ جالب ومؤثر بودن یا نبودن آنها به تازه بودنشان بستگی دارد، درست همان‌گونه‌که مؤثر بودن استعارات و تشبیهات به تازه بودن آنها بستگی دارد. از سوی دیگر، ویژگیهای خاصی وجود دارند که بیشتر خاص واژه‌های عامیانه است تاعناصر واژگانی رسمی یا محاوره‌ای؛ یعنی‌اینکه تقریباً هرآنچه راکه می‌توان باواژهٔ عامیانه بیان داشت، نیز می‌توان باواژه یا عبارت غیرعامیانه نیز بیان نمود، اما عکس این گفته‌کمتر صادق است؛ واژه های عامیانه را فقط بخش محدودی از افرادبه‌کار می‌برند؛ گروههایی‌که واژهٔ عامیانه به‌کار می‌برند اغلب‌در میان مردم ازاحترام‌کمتری برخوردارند، بنابراین، واژهٔ عامیانه‌خود نیز از منزلت‌بالایی برخوردار نیست. درکل، واژه‌های عامیانه عمری‌کوتاهتر از واژه‌ای غیرعامیانه دارند. اما، هیچ‌یك ازاین‌ویژگیها در خصوص واژه‌هایی‌که باعنوان «عامیانه» مشخص می‌شوند، منحصر به فرد نیست.

اصطلاحات حرفه‌ای

هرحرفه‌ای‌مجموعه اصطلاحات خاص خودرا داراست، یعنی، اصطلاحاتی‌که مفاهیم و پدیده‌های مربوط به آن حرفه را مشخص می‌کنند. این قبیل اصطلاحات حرفه‌ای[5] و واژه‌های عامیانه دارای ویژگیهای مشترك زیادی هستند. اصطلاحات حرفه‌ای، همانند واژه‌های عامیانه، فقط توسط بخشی از مردم به‌کار برده می‌شوند، وبرای بسیاری ازمردم ناآشنایند. اصطلاحات حرفه‌ای اغلب در واژگان غیر حرفه‌ای زبان معادلهایی دارند؛ برای مثال، زبان‌شناسان به جای واژهٔ *sounds* ازکلمهٔ *phones* استفاده می‌کنند، و پزشکان واژهٔ *trauma* را به‌کار می‌برند، حال آنکه مردم *ingury* را. اهل یك حرفه اغلب برای مفاهیم یاکشفیات جدید بی‌نام خود واژه‌هایی می سازند. برای مثال، زبان‌شناسان برای اشاره به‌واحدهای دستوری‌کمینه‌ای‌که واژه‌هاازآنها ساخته می‌شوند، واژهٔ *morpheme* را معرفی‌کرده‌اند. واژهٔ عامیانه نیزممکن است به‌منظور ایجاددلالت برمفهوم یا عنصری به‌کاررودکه پیش ازمعرفی‌آن واژهٔ عامیانه، عنوان رسمی یامحاوره‌ای نداشته باشد. واژهٔ عامیانهٔ *funky* معادل غیر عامیانه در واژگان انگلیسی ندارد؛ این واژه به معنای «دارای نیروی جوانی، جدید و طبیعی» است. البته، معنی واژهٔ *funky* ونیز واژهٔ *morpheme* را می‌توان به‌زبان معمولی بیان داشت. ازین‌رو، واژهٔ عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای ازبسیاری جهات شبیه هم هستند.

---

5. professional terminology

مهمترین تفاوت موجود بین واژه‌های حرفه‌ای وعامیانه عبارت است از تفاوت میان افرادی که آنها را به‌کار می‌برند. اصطلاحات حرفه‌ای ازسوی کسانی به‌کار برده می‌شوند که کاملاً مورد قبول جامعه هستند ویا حتی جامعه آنان را تحسین می‌کند. اما، واژه‌های عامیانه در درجهٔ نخست از سوی کسانی به‌کار برده می‌شوند که مورد احترام نیستند. در حوزهٔ علم ریاضی یك فرد مکان‌شناس[6] که به‌بررسی اشکال می پردازد، واژهٔ *doughnut* را به‌عنوان یك اصطلاح فنی برای مشخص‌کردن اشیایی به‌کار می‌برد که شکل آنها شبیه دونات[7] باشد. هیچ‌کس نخواهد گفت‌که این نوع کاربرد نامعمول یك واژهٔ عادی، عامیانه است. ازسوی دیگر، اگر یك قاچاقچی مواد مخدر واژه‌های معمولی را به‌معانی غیرمعمول به‌کار برد، کاربردهای وی‌را «عامیانه» تلقی می‌کنند. واژهٔ *gofer* را (که به‌صورت *gopher* تلفظ می‌شود) مورد ملاحظه قرار دهید، که معنی آن «کسی‌که مواد مخدر را می‌گیرد ومیان مشتریهای خود توزیع مـی‌کند»، است (به‌نظر می‌رسدکه بسیاری از سخنگویان واژهٔ *gofer* را به‌مفهوم شخصی‌که در کارهای نمایشی اعلام برنامه می‌کند، بیشتر می‌پذیرند.)

تفاوت دیگر بین واژهٔ عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای درشیوهٔ تولید واژه‌های جدید است. بسیاری از واژه‌های عامیانه ازطریق‌فرایندهای تحول‌معنایی (گسترش یا تخصیص) کوتاه‌سازی، یا اشتقاق آنها به‌واسطهٔ تکواژهای معمولی، کـه اغلب منشأ ژرمنی دارند، ایجاد می‌شوند. اصطلاحات حرفه‌ای اغلب از تکواژهایی ساخته می‌شوند که منشأ لاتینی یا یونانی دارند. سخنگویان زبان انگلیسی ، حداقل به‌طور ناخودآگاه، از این موضوع مطلع هستند و واژه‌هایی‌که فاقد این قبیل تکواژها باشند، به‌نظر آنان اصطلاح فنی جلوه نمی‌کند. برای مثال، واژهٔ *googol* که درریاضیات برای مشخص‌کردن عددبسیار بزرگ به‌کار می‌رود، بیشتر به‌واژهٔ عامیانه می‌ماند تا به اصطلاح حرفه‌ای.

یکی از تفاوتهای موجود بین اصطلاح حرفه‌ای وواژه عامیانه در تعداد تکواژهای مختلفی است‌که درآنها به‌کار مـی‌رود، یعنی، اصطلاحات حـرفه‌ای بلندتر هستند، مانند *microchronometer*، حال‌آنکه واژه‌های عامیانه غالب اوقات‌کوتاه می‌باشند، مانند *gig* به‌معنای «رزروکردن بلیت‌برای نمایش»؛ در موسیقی (سابقاً به‌معنای «توقف به‌مدت یك شب»)، ونیز به‌صورت عامیانهٔ دیگر به‌مفهوم «شغل». می‌توان گفت‌که به‌نظر آمریکاییها واژه‌های بلندتر به نحوی «بهتر» از واژه‌های‌کوتاهترهستند. احساس می‌شودکه واژه‌های

---

6. mathematical Topologist

۷ــ نان شیرینی‌گردی به‌شکل حلقه.

بلندتر معانی دقیقتری دارند. اگرکسی واژه‌های بلندتر بیشتر به‌کار برد، اما نه واژه‌های کوتاهتر، گفته می‌شود که دارای «واژگان خوبی» است. اما اگر بیان معنی را ملاك‌قرار دهیم، واژه‌های بلندتر بهتر از واژه‌های کوتاهتر نیستند؛ *tip* و *gratuity* هـر دو معنی یکسان دارند. پس، چرا واژه‌های بلندتر ازمنزلت بالاتری برخوردارند؟ احتمالاً توجیه این مسأله در این حقیقت نهفته است که این واژه‌ها، چـه به‌صورت اصطلاح حـرفه‌ای چه زبان رسمی، در گفتار یا نوشتار روزمره زیاد ظاهـر نمی‌شوند. برای یادگیری آنها به مقدار خاصی آموزش رسمی یامطالعهٔ گسترده نیاز است . دانستن این قبیل واژه‌هـا حاکی از چنین تجاربی است؛ این نوع تجارب را اکثر مردم با دیدهٔ احترام می‌نگرند؛ وبدین ترتیب ، عناصر واژگانـی مرتبط با این نوع فعالیتهای محترمانـه نیز خود مورد احترام واقع می‌شوند. باردیگر درمی‌یابیم که عوامل مؤثردرنگرش ما نسبت بـه‌واژه‌ها غیرزبانی‌هستند؛ یعنی، آنها برداشت ما ازفعالیتها وافراد خاص را به‌واژه‌های بخصوص انتقال می‌دهند. از دیدگاه زبان‌شناسی، واژهٔ عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای تفاوت چندانی بایکدیگر ندارند؛ اما، عوامل نگرشی مرتبط با آنها کاملاً ازهم متفاوتند.

قباحت و ابتذال

قباحت[8] وابتذال[9] با عامیانه بودن رابطهٔ نزدیك دارنـد. این نمودهـای زبانی در بسیاری از مردم واکنشهای منفی شدیدی برمی‌انگیزند و فقط توسط بخشی ازجامعه به‌کار برده می‌شوند. همان‌گونه که درمورد واژه‌های عامیانه مشاهده شد، دراینجا نیزواژه‌هایی راکه برخی از مردم قبیح و مبتذل می‌نامند، برخی دیگر آنهارا محاوره‌ای وپـذیرفتنی تلقی می‌کنند. افزون براین، تقریباً هرواژه‌ای‌که ممکن است قبیح یـامبتذل نامیده شود، در میان واژه‌های رسمی یا محاوره‌ای زبان برابری داردکه بدون واکنش اجتماعی‌شدید می‌توان آن را به‌کار برد ازاین‌رو، تقریباً هرکس می‌تواند واژه‌های *intercourse* یا *defecate* را برزبان‌آورد،اما واژه‌های دیگری‌دقیقاً باهمین‌معانی‌وجود دارندکه برخی از مردم ممکن است از شنیدن آنهـا شرم زده شوند، تا چه رسد به‌ذکر آنهـا. واکنش علیه واژه‌های قبیح و مبتذل در جامعهٔ ما چنان شدید است که اگر در این‌کتاب مثالهای واقعی از آنها ارائه شود، ممکن است برخی از کتـابفروشیها کتابخانه‌ها، یا کلاسهای درس آن را تحریم‌کنند.

روشن است‌که تحریمهای اجتماعی درمورد واژه‌های قبیح اساساً متوجه‌واژه‌هایی

---

8. obscenity

9. vulgarity

خاص می‌شود، نه کنشها یاچیزهایی که توسط آن واژه‌ها توصیف می‌شوند، برای مثال، درصورتی‌که از ذکر برخی از واژه‌ها اجتناب شود، معمولاً امکان بحث پیرامون هرجنبهٔ مسایل جنسی وجود دارد. این پدیدهٔ عجیبی است، اما چنین تحریمهایی تقریباً درهر جامعه‌ای در مورد مسایل جنسی، مسایل مربوط به‌نیاکان، یااعمال جسمانی رخ می‌دهد.

اینکه چرا واژه‌های خاصی قبیح یا مبتذل تلقی می‌شوند، اما نه واژه‌های دیگر با همان معانی، روشن نیست. به‌نظر می‌رسدکه درجامعهٔ ما دلیل این امردر ترسهای روانی در این احساس نهفته است‌که برخی از واژه‌ها حاکی از اهانت، بی‌احترامی، یا داشتن شیوهٔ تفکر پایین در مورد مسایلی هستندکه فرهنگ ما آنها را کاملاً شخصی یاخیلی با اهمیت تلقی می‌کند. اما، همانند واژه‌های عامیانه، درصورتی‌که واژهٔ قبیح یا مبتذل بکرات برده شود، ممکن است دیگر حامل‌آن‌گونه دلالت ضمنی وپذیرفتنی شود. نمونهٔ مشخص این مورد واژهٔ *breast* [سینه] است‌که زمانی اگر درجمع مختلط به‌کار برده می‌شد، بسیار مبتذل می‌نمود. دراین مورد شخص به‌عوض اینکه واژهٔ *breast* را برای طلب سینهٔ مرغ به‌کاربرد، *white meat* را به‌کارمی‌برد، هرچند بسیاری از افرادی‌که دورمیزمی‌نشستند بی‌تردید مطلع بودندکه گوینده ازکاربردواژهٔ *breast* اجتناب‌می‌ورزد. اگرچه هنوزهم مااصطلاح *white meat* را به‌کار می‌بریم، تنها افراد بسیارمحافظه‌کار، افراد پیرتر یا جوانهایی‌که در سنین بلوغ هستند ممکن‌است شرم‌زده شده و درنتیجه از به‌کاربردن واژهٔ *breast* خودداری‌کنند.

قباحت عبارت‌است‌ازکاربردواژه‌هایی‌که‌با اصول اخلاقی برخی ازمردم درتعارض است؛ ابتذال واژه‌هایی‌را دربرمی‌گیردکه ازسلیقهٔ شخصی تخطی می‌کند. چون سلیقه و اخلاقیات هردو از مسایل نسبی‌ای هستندکه براساس زمینهٔ فکری شخص فرق می‌کنند، درنتیجه، معیارثابتی برای‌انتساب عنوان قبیح‌یا مبتذل به‌واژه‌هاوجود ندارد. ازسوی‌دیگر، زبانی‌وجودنداردکه فاقد واژه‌هایی باشدکه سخنگویانش‌آنهارا قبیح‌یامبتذل بپندارند. در اینکه ممکن‌است مردم درآینده‌ازانجام چنین‌قضاوتهایی خودداری‌کنند، تردیدوجود دارد.

موقعیت وسبك

کاربرد زبان اغلب به‌عنوان نوعی‌فعالیت اجتماعی تلقی می‌شود. مابندرت به‌تنهایی حرف می‌زنیم، می‌خوانیم یا می‌نویسیم، اما در عوض بیشتر اوقات با دیگران ارتباط زبانی متقابل برقرار می‌کنیم. موفقیت‌کوششهای ارتباطی ما نه‌تنها به‌محتوا یا معنی‌سخن، که به‌شکل بیان نیز بستگی دارد. درهرکنش ارتباطی لازم است‌که عناصر واژگانی، ونیز الگوهای دستوری مطابق با موقعیت برگزیده شود.

کاربرد زبان با دگرگون شدن موقعیت تغییر می‌یابد، و به‌هنگام بحث پیرامون مناسب بودن گفتهٔ بخصوصی برای موقعیتی خاص، حداقل سه جنبهٔ مهم موقعیت باید در نظر گرفته شود. نخست، بافت موقعیتی باید مورد ملاحظه قرار گیرد. زبانی که ما در هنگام یك سخنرانی رسمی به‌کار می‌بریم متفاوت از زبانی‌است که در هنگام بحث پیرامون یك بازی فوتبال درکافه به‌کار می‌گیریم. دوم، روابط موجود بین افراد درگیر دریك موقعیت مهم است؛ گفتگوی یك کارمند جدید بارئیس شرکت در بارهٔ یك موضوع، درصورتی‌که باوی آشنا نباشد، باگفتگوی وی با همکار اداری خوددربارهٔ همان موضوع متفاوت خواهد بود. وسوم، آنچه‌که براین جنبه‌های بافت موقعیتی اثرمی‌گذارد، وسیلهٔ بیان است ــ خواه گفتار باشد، خواه نوشتار. در نوشتار اغلب ضرورت ایجاب می‌کندکه اندیشه‌های خودرا با دقت بیشتری نسبت به‌گفتار منعکس کنیم. معمولاً به‌هنگام گفتگو می‌توان واکنشهایی آنی در برابر مطلب ادا شده را مشاهده‌کرد، و اگر سوء تفاهمی در میان باشد می‌توان آن را رفع نمود. اما، چون ارتباط نوشتاری حضوری انجام نمی‌پذیرد، در نتیجه می‌توان گفت که سوء تفاهم درپایین‌ترین حد خود پیش می‌آید.

معمولاً انواع کاربردهای زبانی راکه با موقعیتهای مختلف درارتباط است، سبك[10] می‌نامند. سخنگویان دارای سبکهایی هستندکه به‌هنگام نوشتن یا سخن گفتن از میان آنها یکی را برمی‌گزینند. تمام سبکها دارای جنبه‌های زبانی مشترك زیادی هستند. از این‌رو، بدون توجه به موضوع، روابط موجود میان مردم، یاوسیلهٔ ارتباطی، برخی از تکواژها را می‌توان در هرموقعیتی به‌کاربرد. برای مثال، پسوندهای تصریفی در انگلیسی مانند «نشانهٔ جمع» s، را می‌توان درهرموقعیتی بدون‌برانگیختن واکنش‌ازسوی مردم به‌کاربرد درمورد اکثر مشخصه‌های مربوط‌به تلفظ و دستور زبان نیز این گفته صدق می‌کند. اما در مورد کاربرد سایر جنبه‌های زبان، بویژه درمورد کاربرد برخی از واژه‌ها محدودیتهایی وجود دارد. جملات زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(3) Rappihg is his bag.
(4) He really likes to talk with people.
(5) Verbal intercommunication is his forte.

جملات فوق نمایانگر سه سبك کاربرد زبانی مختلف یعنی عامیانه، محاوره‌ای و

---

10. style

رسمی‌هستند. این جملات تقریباً معنای واحدی‌را القا می‌کنند، اما نمی‌توان آنهارا به‌جای یکدیگر به‌کاربرد. استفاده از جملهٔ عامیانه احتمالاً مناسبترین جمله به‌هنگام صحبت عادی باافرادی است‌که واژه‌های *rap* و *bag* را بداین طریق به‌کار می‌برند. به‌کاربردن جملهٔ رسمی تحت این قبیل شرایط نه‌تنها مسخره آمیز، بلکه به‌عنوان استفاده از «سبک‌بد» نیز تلقی خواهد شد. البته، عکس این حالت نیز رخ می‌دهد. هیچ کس در توصیه نامهٔ‌رسمی سبک عامیانه به‌کار نمی‌برد، در این‌گونه موقعیتها، حتی سبک محاوره‌ای نیز ممکن است مناسب نباشد. کاربرد هر نوع سبک وواژه‌های مربوط به‌آن درزبان، جایگاه خاص خودرا داراست. حتی گاهی‌اوقات کاربرد واژه‌های قبیح ومبتذل نیزممکن است مناسب جلوه کند. برای مثال، دانشجویی که در یك تابستان در انباری کارکرده بود، اظهار می‌داشت که تا پیش از اینکه آغاز بهاستفاده از واژه‌هایی کندکه به‌نظرش قبیح ومبتذل می‌آمدند، کارگران معمولی رفتار کاملاً غیردوستانه باوی داشتند. اما، پس از اینکه سرانجام از سبك گفتاری مناسب استفاده‌کرد. نظر آنان عوض شد و وی را به‌عنوان عضوی از گروه خود پذیرفتند.

دربیشترموارد، این قرارداد اجتماعی است‌که استفاده از سبکی خاص در موقعیتی خاص را مناسب تلقی می‌کند. سخنگویان زبان انتظار دارند در موقعیتهای خاص باسبکهای بخصوصی‌مواجه شوند. درصورتی‌که این‌قبیل انتظارات برآورده‌نشوند، فرایند ارتباط مختل می‌گردد. به عبارت دیگر،کاربرد یك‌گفته به سبکی غیرمنتظره اغلب ذهن شنوندگان را منحرف می‌کند، به‌طوری‌که به‌جای اینکه به‌تفسیر محتوای گفته توجه داشته باشند، تنها درگیر صورت آن خواهند شد بنابراین، کاربرد زبانی عادی و مؤثر، مستلزم سخنگویانی است‌که‌گفته‌های خودرا باجنبه‌های بنیادین بافت موقعیتی وباانتظارات کسانی هماهنگ کندکه برای آنها می‌نویسند یا باآنها سخن می‌گویند.

زبان‌شناسان آمریکایی آن جنبه‌هایی از زبان را کانون مطالعات خود قرار داده‌اند که درتمامی سبکها پدیدار می‌شوند. یعنی، هستهٔ زبان را،که همهٔ سخنگویان از آن آگاهند وآن را به‌کار می‌برند. در مورد جزئیات کاربرد زبان، سبك، وبافت موقعیتی پژوهشهای رسمی‌نسبتاً اندکی به‌عمل آمده است؛ دراین باره نکات بسیار زیادی وجود داردکه باید آنها راآموخت. برای مثال، روشن است‌که به‌تعداد بافتهای موقعیتی متفاوت، سبکهای زبانی متفاوت وجود دارد. تقسیم‌کاربرد زبانی به‌عامیانه، محاوره‌ای، ورسمی فقط حاکی از تفاوتهای بسیاربنیادی وکلی‌است؛ درچهارچوب هریك ازاین‌سبکها نیز گونه‌گونیهایی وجود داردکه در خور مطالعه هستند.

سخنگویان زبان دارای شم تشخیص سبکها و بافتهای موقعیتی از یکدیگرند.آنان

برمبنای تجارب کاربرد زبانی خود برتفاوتهای سبکی درخور هر بافت موقعیتی تسلط دارند. ازآنجاکه تجارب زبانی افراد مختلف متفاوت می‌باشد، گاهی اوقات پیرامون مناسب بودن یك سبك برای‌موقعیت بخصوصی اختلاف نظر پدید می‌آید. عموماً، بافتهایی که درآنها ازسبك رسمی استفاده می‌شود عبارتند از: هنگامی که طرفین گفتگو بداندازهٔ کافی بایکدیگر آشنا نباشند؛ زمانی‌که برای شخص دیگری درگروه احترام قائل شوند، یاحداقل تمایلی به ابراز احترام وجود داشته باشد؛ موقعی‌که شخص بخواهد دیگران به وی احترام بگذارند. مصاحبه‌های استخدامی، سخنرانیهای عمومی، یا بحثهای مربوط به مسایل بازرگانی معمولاً به زبان رسمی انجام می‌پذیرند. برای اکثر موقعیتهای دیگر زبان محاوره‌ای مناسب می‌نماید؛ مثلاً اگر طرفین گفتگو بخواهند غیر رسمی بودن و دوستانه بودن خودرا نشان بدهند، در آن صورت از سبك محاوره‌ای استفاده می‌کنند. سبك‌عامیانه معمولاً مناسب افرادی است‌که ازواژه‌های عامیانهٔ بخصوصی استفاده می‌کنند.

البته، امکان تخطی از قراردادهای اجتماعی و کاربرد عمومی یك سبك غیرمنتظره یا نامناسب برای موقعیت بخصوصی نیزوجود دارد. دراین‌گونه موارد سخنگویان به‌طرز ماهرانه‌ای از موقعیت استفاده می‌کنند، بدین ترتیب که آنان چیزی بیش ازمحتوای گفته‌های خود را القا می‌کنند. برای مثال، دانشجویان ناراضی ممکن است به‌هنگام‌ارائهٔ فهرستی از شکایتهای خود به رئیس دانشکده، علی‌رغم رسمی بودن موقعیت، چند واژهٔ عامیانه نیز به‌کار برند. درآن صورت، آنان بطور آگاهانه یا ناخودآگاه، می‌خواهند خصومت خود به شنوندگان را القا کنند. رئیس دانشکده نیز به‌نوبهٔ خود احتمال دارد باپاسخی بسیار رسمی واکنش نشان دهد، وبدین‌وسیله براقتدار واحترام موردانتظارخود تأکید ورزد. در این قبیل موارد منظور از ارتباط زبانی بیان اندیشه‌های طرفین بحث نیست، بلکه برعکس، منظور ازآن نمایاندن نگرش آنان نسبت به‌یکدیگر است.

درجامعهٔ معاصر، بسیاری‌ازموقعیتهایی‌که قبلاً مستلزم به‌کارگیری‌رسمی‌بودند، اکنون زبان محاوره‌ای می‌پذیرند. برای مثال، در بسیاری ازکلیساها موعظه‌ها تبدیل‌به‌گفتگوهای دوستانه شده‌اند؛ استادان دانشگاه دیگر بندرت همانند سابق رسمی هستند. افراد پیرتر شکوه می‌کنند که به‌نظر می‌رسد نسل جوان از واژه‌های عامیانهٔ بسیاری استفاده می‌کند. این گفته ممکن است کاملاً درست باشد، زیرا سبکهای‌گفتاری و موقعیتها برحسب درجهٔ رسمیت یك‌طیف قرارمی‌گیرند. هرچه موقعیتهایی‌که زمانی رسمی تلقی می‌شدند، تبدیل به موقعیتهای غیر رسمی شوند، موقعیتهای نیازمند به سبك محاوره‌ای نیز به‌سوی پذیرش سبك عامیانه می‌گرایند.

علی رغم پیچیدگـی روابط متقابل سبك و موقعیت افراد مـوفق می‌شوند به‌دانشی درونی شده از انواع واژه‌های موجود درزبانشان دست یابند. یعنی، هر مدخل واژگانی سخنگو اطلاعاتی دربارهٔ سبك مناسب خودرا دربردارد. ما عموماً جمله‌هایی تولیدمی‌کنیم کـه در آنهـا همهٔ واژه‌ها متعلق به یك سبك هستند، و بدین علت است که جمله‌های زیر غیرمعمولی به‌نظر می‌رسند.

(6) He got a big gratuity.
(7) Verbal intercummunication is his bag.

جمله‌های فوق هرکدام واژه‌هـایی از دوسبك را دارا هستند؛ ازاین رو، هریك از این جمله‌ها به‌تنهایی برای نمایاندن یك سبك کافی نیست. البته، در عمـل چنین گفته‌هایی ظاهر می‌شوند. نمونه‌هایی ازاین‌قبیل موارد را می‌توان تقریباً هرروزه دربرنامه‌های‌خبری تلویزیون به‌هنگام مصاحبهٔ گزارشگر بااعضای انجمنهای محلی یافت. چون شخص از این امر آگاه است‌که افرادبسیاری مصاحبه را مشاهده خواهندکرد، در نتیجه می‌کوشد تاحد امکان رسمی صحبت‌کند. اگر وی ازاین یك سبك‌کمتر استفاده‌کرده‌باشد، در آن صورت واژه‌های رسمی ومحاوره‌ای ممکن‌است هردو در یك جملهٔ واحد پدیدار شوند. مجموعهٔ واژه‌ها و تکواژهایی‌که همه مـی‌دانند یکسان نیست. اگرشخص در واژگان خـود برای اظهارات رسمی مدخلی نداشته باشد، درآن صورت بـاید ازمدخلهای محاوره‌ای استفاده کند، حتی‌اگر مناسب سبك گفتاری مورد استفاده نباشد.

گاهی اوقات واژه‌های رسمی را واژه‌های ادیبانه[11] نیزمی‌نامند، زیرا بطورضمنی حاکی ازآن است‌که یادگیری آنها محتاج به‌مطالعه است. همهٔ مردم تجربه وزمینه‌ای را که موجب افزایش تعداد واژه‌های رسمی آنها بشوند، ندارند. مطبوعات معروف ازاین وضعیت بهره‌برداری می‌کنند. مقاله‌ها وحتی‌کتابهـایی به تمرینهایی تحت عنوان «افزایش واژگان شمارا تضمین می‌کنیم» اختصاص داده می‌شود. در مؤثر بودن این‌گونه تمرینها تردید وجود دارد. اکثراوقات این قبیل‌تمرینها منجربه استعمال نابهنگام واژه[12] می‌شوند، یعنی، خلط‌کردن‌معنی‌دوواژهٔ ادیبانه‌که موجب پیدایش جمله‌های نامعمول‌می‌شود.برای‌مثال، شاهد یك تصادف که برواژهٔ *extricate* تسلط کامل نداشت،‌گزارش‌کردکه *The car was so badly damaged that the Emergency Rescue sqaud hab to excute the driver.* بار اطلاعاتی تمرینهـای ساختگی معمولاً اندکی بیش از بـار

11. learned Vocabulary 12. malapropism

اطلاعاتی واژگانی است که همراه با تعاریف مختصر فهرست شده‌اند. اما، برای اینکه سخنگو برواژه‌های جدید تسلط یابد، باید آنها را عملا به کاربرد و معنی و سبك مناسب آنها را تجربه کند. واژهٔ محاوره‌ای یا عامیانه را نباید با توسل به تمرینهای مصنوعی آموخت؛ این قبیل واژه‌ها ازطریق تماس مستقیم با زبان آموخته می‌شوند. این گفته در مورد واژه‌های رسمی نیز صادق است.

شکل ۱ـ۶

A TABLE ALPHABETICAL,

conteyning and teaching the true writing, and understan - ding of hard usuall English Wordes, borrowed from the Hebrew, Greeke, Latine or French, etc.

with the interpretation thereof by plaine English words, gathered for the benefit & helpe of Ladies, Gentlewomen, or any other unskilfull persons.

whereby they may the more easilie and better understand many hard English wordes, which they shall heare or read in Scriptures, Sermons, or elsewhere and also be made able to use the same aptly themselves.

لغت‌نامه

نویسندگان نخستین لغت‌نامه‌های انگلیسی آثار خود را کاملترین منابع اطلاعاتی دربارهٔ املا و معنی معرفی می‌کردند. برای مثال، در سال ۱۶۰۴، رابرت کاودری[13] لغت‌نامهٔ خود را با جملات شکل ۱ـ۶ آغاز کرد. به‌عبارت «true writing, and under-standing» و «hard wordes» توجه کنید. جامعه این قبیل لغت‌نامه‌ها را به‌منزلهٔ منبع معتبر نهایی دربارهٔ مسایل مربوط به املا، تلفظ، معنی و سبك می‌پذیرفت. نظری که هنوز هم بسیاری آن‌را می‌پذیرند. اما، لغت‌نامه‌های جدید وظیفهٔ تجویزی خود را کنار نهاده‌اند،

13. Robert Cowdrey

و بسیاری از آنها اظهاراتی دربردارند که بوضوح چنین هدفی را انکار مـی‌کنند. البته، تعداد اندکی از استفاده‌کنندگان رنج خواندن پیشگفتار لغت‌نامه را به‌خود می‌دهند، و از این‌رو، بسیاری‌افراد هنوز هم براین عقیده‌اندکه لغت‌نامه‌ها را باید به‌عنوان منابعی برای چگونگی‌کاربرد زبان تلقی‌کرد. اما، نویسندگان‌لغت‌نامه‌های معاصر تشخیص‌داده‌اندکه تنها وظیفهٔ مشروع وصادقانه‌ای‌که اثرشان می‌تواند به‌انجام رساند، ثبت‌دقیق املا، تلفظ، معنی وسبك‌است، خواه این‌کاربرد ازسوی برخی‌ازسخنگویان‌زبان«صحیح»تلقی شود، خواه نه.

حتی بزرگترین لغت‌نامه نیز نمی‌تواند اطلاعـات‌کامل دربارهٔ کاربرد واقعی کلیه واژه‌های مورد استفادهٔ سخنگویان یك‌زبان ارائه دهد. محـدودیتهای مکانی همیشه وجود دارد، ودربرخی مواردگزینش‌نیز ضرورت پیدا می‌کند، مثلا لغت‌نامه کامل *Webster's Third International Dictionary* بیش از ۴۵۰,۰۰۰ واژه دربر دارد، اما چند برابر این تعداد را نیز می‌توان در آن گنجانید. واژه‌هایی‌که به‌عنوان مدخل برگـزیده می‌شوند آنهایی هستندکه نویسندگان احساس می‌کنند ممکن‌است مراجعین درجستجویشان باشند. پس، روشن است‌که اگر واژه‌ای درلغت‌نامه گنجانده شود، بازهم واژه به‌شمار می‌رود—واقعیتی که ممکن است در نظر افرادی‌که برای فرونشاندن مجادلـه‌های ناشی از بازیهای واژه‌ای، مانند Scrabble[۱۴] به‌فرهنگ لغت متوسل می‌شوند، خوشایند نباشد.

همان‌گونه که درمورد تعداد واژه‌ها گفته شد، لغت‌نامه‌ها ضرورتاً مقدار اطلاعات ارائه شده دربارهٔ هرواژه را نیز باید محدودکنند. در یك نمونه‌گیری تصادفی از گفتار سخنگویان بومی زبـان انگلیسی، ده تلفظ متفـاوت از واژهٔ *because* مشاهده شد؛ هیچ لغت‌نامه‌ای حتی نصف آن‌را نیز درج نکـرده است، در عوض، فقط معمولتریـن تلفظها عرضه شده است. به‌طریق مشابه، انجمن ملی مدرسین زبان انگلیسی[۱۵] کتابی منتشرکرده است‌که جای ۲۵۰۰ مورد اختلاف در تلفظ در پنج‌لغت‌نامه انگلیسی مشهور است. بسامد رویداد، معیاری است که در گزینش تلفظ و املای ارائه شده درلغت‌نامه، مورد استفادهٔ نویسندگان آن قرار می‌گیرد.

برخی از فرهنگها برای ارائهٔ سابقهٔ واژه‌ها و چگونگی کاربرد آنها، دربارهٔ سبك زبانی برخی ازواژه‌ها نیزاطلاعاتی عرضه می‌کنند. گاهی اوقات این‌هدف با ذکرعناوینی از قبیل محاوره‌ای، عامیانه، مبتذل، یا فنی برآورده می‌شود. امـا عناوین ممکـن است گمراه‌کننده باشند. بسیاری از مردم معتقدندکه صورت محاوره‌ای بطور ضمنی حاکی از

۱۴ـ نوعی بازی با کلمات.

15. National Council of Teachers of English

عیب و نقص است، حال آنکه، همان‌گونه‌که مشاهده شد، صورت محاوره‌ای به معنای مناسب بودن واژه برای گفتار یا نوشتار غیررسمی است. ازاین گذشته، این برچسبها باعث ایجاد سوء تفاهم نیز می‌شوند، زیرا آنها قاطع و انعطاف ناپذیرند و مشخص نمی‌کنند که قضاوتهای مربوط به سبك و تناسب واژه با آن تا حدودی متغیر است. برخی از نویسندگان لغت‌نامه‌ها به‌جای ارائهٔ عناوین صرف، در مورد سبك مربوط به واژه‌ها نیز اطلاعاتی ارائه می‌دهند و بدین‌وسیله می‌کوشند تا این قبیل اشکالها را رفع کنند. این‌گونه اطلاعات کاربرد زبان را به‌شیوه‌ای دقیقتر توصیف می‌کنند. باید متذکر شدکه گنجاندن واژه‌هایی از قبیل *ain't* درلغت‌نامه دلیل براین نیست‌که واژه انگلیسی «خوب» تلقی می‌شود، وهمچنین، ناقص بودن آن واژه را نیز منعکس نمی‌کند.

از آنجاکه لغت‌نامه مرجعی است برای کاربرد زبان، نباید به‌خاطر دربرداشتن واژه‌های عامیانه مورد اعتراض واقع شود. در واقع، چون واژه‌های عامیانه اغلب کاملاً شناخته شده نیستند، ممکن است استدلال‌شودکه این‌گونه واژه‌ها باید درلغت‌نامه گنجانده شوند تامردم بتوانند بدان وسیله معنی آنها را دریابند. اما گنجاندن واژه‌های عامیانه در لغت‌نامه کاری است‌که باید با دقت بسیار انجام پذیرد. موقعی‌که لغت‌نامهٔ جامعی منتشر می‌گردد، معمولاً تاحدود بیست سال بعد تجدید نظر نمی‌شود. درطول‌این‌مدت واژه‌های عامیانهٔ بسیاری از رواج می‌افتند وواژه‌های عامیانهٔ جدیدتری رایج می‌شوند. بنابراین، لغت‌نامه‌ای‌که واژه‌های عامیانه را در خود می‌گنجاند، این خطر را می‌پذیردکه بسیار پیش ازاینکه چاپ جدیدی ازآن منتشر شود آن واژه‌ها نادرست تلقی گردند. این است که اکثر لغت‌نامه‌ها تنها رایجترین واژه‌های عامیانه را درج می‌کنند، یعنی واژه‌هایی که منطقاً انتظار می‌رود درطول حیات خودکتاب رایج‌باقی بمانند. برای پرکردن این‌خلاً، لغت‌نامه‌های خاصی بطور دوره‌ای منتشر می‌شود.

خلاصه

واژه‌های عامیانه، قبیح، مبتذل، واصطلاحات فنی همه نشان دهندهٔ طیفی از کاربرد زبانی هستند. همهٔ واژه‌های موجود در واژگان زبان ازنظر زبانی یکسانند، هرچند اعضای جامعه قضاوتها ونگرشهای خاصی در مورد کاربرد برخی ازواژه‌ها دارند. برخی از این نگرشها مبتنی برقراردادهای کاربردی پذیرفته شده از سوی عموم مردم هستند، مثلاً، موقعیتهایی که در آنها واژه‌های عامیانه، محاوره‌ای، یا رسمی مناسبتر از همه می‌باشند. اما، سایر نگرشها، یا منعکس‌کنندهٔ درکی نادرست از ماهیت زبان هستند، یاواکنشهای شخصی وطبع خصوصی فرد را باز می‌تابانند. برای مثال، با توجه به‌شیوهٔ

بیان معنی یا فرایندهای واژه‌سازی. بین واژه‌های عامیانه وسایر انواع واژه‌ها تفاوت نسبتاً اندکی موجود است. نویسندگان لغت نامه‌های جدید، ونیز زبان‌شناسان، می‌کوشند تا سبك و کاربرد را براساس قراردادهایی توصیف‌کنند که واقعاً در جامعهٔ ما رایج می‌باشند. چنین توصیفهایی‌کاربرد هر نوع سبك خاصی را نه سرزنش می‌کنند ونه از آن چشم می‌پوشند.

جُستار بیشتر

۱ــ پنج واژهٔ عامیانه‌ای راکه اغلب به‌کار می برید، ونیز پنج واژهٔ عامیانه‌ای راکه هرگزازآنها استفاده نمی‌کنید، فهرست کنید. هریك از آنها را بداختصار تعریف‌نمایید. آیا تعریف واژه‌های مورد استفادهٔ شما آسانتر است؟ آیا واژه‌هایی که به‌کار نمی‌برید مبهمند؟ پاسخهای شماکدام جنبه‌های نظرتان را دربارهٔ واژه‌های عامیانه منعکس می کنند؟

۲ــ معنی‌وکاربردجفت واژه‌های‌زیررا براساس گفتاریانوشتارخودتان توصیف کنید.

bimonthly — semimonthly
imply — infer
nauseated — nauseous'
sensual — sensuous

پاسخهای خوددرا با توصیفهای ارائه شده در «راهنمای کاربرد واژه» (از قبیل *Harper Dictionary of Contemporary Usage*) مقایسه‌کنید.هرتفاوتی راکه می‌یابید توضیح دهید.

۳ــ متن زیر از یادداشتهای تهیه شده برای تماشاگران کنسرت چایکوفسکی (Tchaikovsky's Concerto in D for Violin and Orchestra) برگزیده شده است.

[Tchaikovsky's] brother Modeste had warned him in Switzerland that he found the second movement, an *Andante molto cantabile* (now known as the "Meditation" in d minor), far too elegiac and distracting from the whole, and now Tchaikovsky decided to chuck it. In another day, he had

written an entirely new second movement, which is the one we hear this evening, the *Canzonetta* in g minor ... Tchaikovsky had already once run amuck with his first piano concerto, which he had planned to dedicate to his colleague (and chairman of the Conservatory), Nicholas Rubinstein.*

انتظار دارید دراین موقعیت چه‌نوع سبکی بیابید؟ اثر تغییرات سبکی حادث‌چیست؟ فرض کنید تغییرات سبکی عملاً ایجاد می‌شوند؛ هدف این قبیل تغییرات عمدی چیست؟

۴ـ تاجایی‌که امکان دارد، در مقدمهٔ هر نوع لغت‌نامهٔ رومیزی (یا دانشگاهی) زبان انگلیسی، برای پرسشهای زیر پاسخ بیابید.

(الف) آیا مؤلفان، لغت‌نامه را به‌منزلهٔ یك مرجع تجویزی‌کاربرد زبان می‌پندارند، یا توصیف‌کنندهٔ کاربردزبان؟

(ب) برای انتخاب واژه‌ها به‌عنوان مدخل، ازچه معیارهایی استفاده شده است؟

پ) آیا لغت‌نامه تلفظهای متفاوت یك مدخل را منعکس می‌کند؟ برای گـزینش گونه‌های‌خاص مندرج در لغت‌نامه چه‌معیارهایی به‌کار گرفته شده است؟

(ت) برای گنجاندن (یـا نگنجاندن) اطلاعات ریشه شناختی چه استدلالی ارائـه شده است؟

(ث) آیا لغت‌نامه حاوی اطلاعاتی دربارهٔ سبك زبانی واژه‌ها می‌باشد؟ این قبیل اطلاعات به چه‌طریق عرضه می‌شوند؟

(ج) آیا واژهٔ عامیانه درآن‌گنجانده شده‌است؟ چرا، یا چرانه؟

بخش سوم

آواها و نظامهای آوایی

در بخش اول، زبان به‌منزلهٔ پیکره‌ای درونی شده ازدانش باطنی در بارهٔ معنی، نحو و تلفظ توصیف شد. البته، مفهوم انتزاعی‌ای مانند «پیکره‌ای از دانش» بدون اینکه به‌گونه‌ای به‌بیان مادی تبدیل‌شود، برای انتقال معنی بی‌فایده است. درهمهٔ زبانهای بشری آوا، صورت مادی بیان را تشکیل می‌دهد. بیش از ۲۰۰۰ زبان درجهان نظام نوشتاری ندارند، اما همه دارای نظامهای آوایی هستند.

همهٔ انسانها پس‌ازسپری‌کردن دوران طفولیت، برنظام‌آوایی زبان خود تسلط پیدا می‌کنند (مگر اینکه نوعی نابهنجاری جسمانی شدید داشته‌باشند). دامنهٔ شمول این دانش بیش از توانایی تولید آواهایی خاص است. این دانش مارا قادر می‌سازد تاآواهایی راکه می‌شنویم، حتی در شرایط نامناسب (مانند اختلال شدید دریك نوارضبط صوت)، ازهم بازشناسیم، آواهای زبانی را از سایر آواهای تولید شده در مجرای گفتار (مانند آه یافریاد) تشخیص دهیم، مشخص‌کنیم‌که دو توالی آوایی متفاوت حاکی از تکواژی واحدند، و سرانجام، برخی تفاوتهای موجود میان آواهای زبانمان را به‌هنگام شنیدن نادیده بگیریم، اما به‌هنگام صحبت‌کردن پیوسته این قبیل تفاوتها را ایجادکنیم.

در این بخش، نظری به آواها ونظام آوایی زبان انگلیسی می‌افکنیم، و می‌کوشیم از دانش ناخودآگاهی‌که دربارهٔ این جنبهٔ زبانمان داریم، مطلع شویم. بویژه، پیرامون دستورالعملهای مختلفی بحث خواهیم‌کرد که پیش از تولید شدن آوای زبانی، از مغز به اندامهای گفتار صادرمی‌شوند وچگونه این دستورالعملها درقالب یك‌نظام سازماندهی می‌شوند وچرا؛ برای مثال، بحث خواهیم‌کرد که چرا نخستین آوای زبانی ازمغز به اندامهای مجرای‌گفتار صادر می‌شوند، وبرای مثال بحث خواهیم‌کردکه چرا نخستین آوای واژهٔ *pie* را همانند دومین آوای واژهٔ *spy* تعبیرمی‌کنیم، هرچندکه این دوآوا واقعاً ازهم متفاوتند. میان نظامهای‌آوایی زبانهایی مختلف ازانگلیسی گرفته تااسپانیولی، ترکی، وژاپنی مشابهتهای بنیادینی وجود دارد، ونظامهای آوایی همهٔ زبانها دستخوش تحول می‌شوند. دراین بخش درمورد این واقعیتها توجیهاتی ارائه شده ونقش کودکان در تحول زبانی مورد ملاحظه قرار گرفته است.

فصل ۷

آوا شناسی

انسانها، ونیز سایـر حیوانات، مجهز به‌ویژگیهای جسمانی خـاصی هستند که امر تنفس، مکیدن، گاز گرفتن، جویدن، و بلعیدن را برای آنها ممکن می‌کنند. اندامهایی‌که در ایـن اعمال شرکت دارنـد ضرورتاً به منزلهٔ مکانیسم تـولید آوا نیز به‌کار می‌روند اندامهای‌گفتار[1] نامیده می‌شود. هرچند ویژگیهای فیزیکی دهان، حفرهٔ خیشوم[2]، حلق، و ششهای انسان اساساً شبیه اندامهای مشابه برخی از حیوانات، مانند میمون، است، اما فقط انسان می‌تواند آواها را به‌شیوه‌ای هماهنگ و نظام‌مند، که خاص زبان می‌باشد، تولید کنند. درحال حاضرعلت این امرکاملاً روشن نیست، اما نقش منحصربه‌فرد آواها دررفتار همهٔ انسانهای معمولی بی‌تردید مدیون ویژگیهای خاص دستگـاه عصبی انسان است، که البته مغز را دربر می‌گیرد. مطالعهٔ جامع آواهای زبانـی می‌بایست نتایج پژوهشهایی را کـه اخیراً توسط پژوهشگران کالبد شناسی از قبیل زیست شناسان و فیزیـولوژیستهای اعصاب[3] انجام شده است، مورد ملاحظه قرار دهد.

همهٔ آواهـا: خواه نتهای مـوسیقی وصدای حیـوانات، خواه‌گفتار انسانی، صرفاً الگوهای (یا امواج) انرژی‌ای هستند‌که درهوا حرکت می‌کنند. دانشمندان بااستفاده از دستگاههای مکانیکی‌خاص می‌توانندآواها را ضبط‌کنند، آنها را به‌تصاویری ازالگوهای انرژی تبدیل سازند، و بدان وسیله برخی از ویژگیهای فیزیکی خود آواها را بررسی کنند. رشته‌ای‌که به‌بررسی امـواج آوایی می‌پـردازد به آواشناسی آکوستیك[4] معروف است. آواها را می‌توان باتوجه به‌منشأ آنها، یعنی، چگونگی‌تولیدشان مورد مطالعه قرار

1. vocal tract
2. nasal cavity
3. neurophysiologist
4. acoustic phonetics

داد. اگر وسیلهٔ تولید آواها اندامهای گفتار انسان باشد، آن‌مطالعه را آواشناسی تولیدی[5] نامند. چون هم پژوهشهای آکوستیك و هم تولیدی مستقیماً با پدیده‌های مادی سروکار دارند (درمورد اول، امواج صوتی، و در مورد دوم، اندامهای گفتاری انسان)، می‌توان آنها را تحت‌عنوان کلی‌تر آواشناسی فیزیکی[6] گروه‌بندی کرد.

بسیاری از جنبه‌های توصیفهای بسیار مفصلی که آواشناسان فیزیکی در مورد آواهای زبانی ارائه می‌دهند، برای زبان‌شناسان جنبهٔ فرعی دارند. انسانها توان تولید انواع نامحدودی ازآواها را دارند، اما هیچ زبانی‌ازاین تنوع استفادهٔ نظام‌مند نمی‌کند. درواقع، بررسی بسیاری اززبانهای جهان ثابت‌کرده است‌که استفاده‌کنندگان زبان، چه به‌عنوان گوینده وچه شنونده به‌بسیاری ازویژگیهای آواهایی قابل‌توصیف درچهارچوب آواشناسی فیزیکی توجه نمی‌کنند. برخی ازویژگیهای آوایی برای زبان مهم هستند، برخی دیگر نه. برای مثال، هم‌کودك وهم شخص بزرگسال، هردو می‌توانند واژهٔانگلیسی *fire* را تولیدکنند. براساس معیارهای فیزیکی‌ومادی، آواهای تولید شده ازسوی هردو کاملاً ازهم متفاوت خواهند بود. برای مثال، زیروبمی[7] یا نواخت[8] آواهای کودك زیرتر از آن بزرگسال خواهدبود، یا ممکن است‌کودك باصدای بلندترصحبت‌کند. با وجوداین، این تفاوتهای‌کاملاً بارز ازنظر شنونده بی‌اعتبار هستند؛ احتمال داردکه شنونده به‌آنها حتی توجهی نکند. علی‌رغم وجود تفاوتهای فیزیکی اساسی، شنونده یك واژهٔ تولیدشده ازسوی‌گویندگان مختلف را یکسان تلقی می‌کند.

تفاوتهای فردی در گفتارکه از سوی هرگوینده‌ای غیر قابل‌کنترل هستند (مثلاً، اندازهٔ دهان) و همچنین تفاوتهای ناشی از عوامل اجتماعی، مانند بلندی یا درجهٔ شدت گفتار، در بررسی مربوط به توانش زبانی جایی ندارند. این‌گونه مسایل باکنش زبانی در ارتباط هستند، که توسط عوامل غیر زبانی برتوانش اعمال می‌شوند، وبدین علت، درحوزهٔ مطالعات فیزیولوژیستها، مردم‌شناسان یاجامعه‌شناسان قرارمی‌گیرند. زبان‌شناسان به بررسی مشخصه‌هایی علاقه نشان می‌دهند که به‌صورت نظام‌مند در زبان اتفاق می‌افتند، نه به‌آن جنبه‌های آوایی‌ای‌که به‌صورت اتفاقی رخ می‌دهند وهرگز ازسوی سخنگویان جزو زبان به شمار نمی‌آیند، یادر تولید و تشخیص گفته‌ها غیرضروری شمرده می‌شوند. هنگامی‌که زبان‌شناسان به‌مطالعهٔ آواهای‌گفتاری می‌پردازند، آواشناسی نظام‌مند[9]

---

5. articulatory phonetics
6. physical phonetics
7. pitch
8. tone
9. systematic phonetics

را مورد توجه قرار می‌دهند، یعنی، به‌آن مشخصه‌های آوایی توجه می‌کنند که مستقلاً قابل کنترل هستند و مردم آنها را در نظامهای آوایی زبان خود به‌کار می‌برند.

الفبای آوا نگار

درصورت نوشتاری، مشخص‌کردن آواها به‌وسیلهٔ حرف الفبا دشوار است، در زبان انگلیسی یك آوا ممکن است توسط چند حرف مختلف یا ترکیبی ازحروف نمایانده شود، بدان‌گونه‌که درواژه‌های زیر مشاهده می‌شود:

d*o*, b*oo*, tw*o*, n*ew*، y*ou*، tr*ue*

واژه‌های فوق دارای واکهٔ یکسانند، اما نظام نوشتاری، آن‌را به شش صورت مختلف نمایان می‌سازد. این مشکل، هرچند در ابعادی محدود، درمورد همخوانها نیز وجود دارد، برای مثال، آوایی که معمولاً باحرف f نموده می‌شود (مثلا درواژهٔ *find*) در واژه‌های *enough* ، و *photo* به‌صورت *gh* یا *ph* نوشته می‌شود. از سوی دیگر، نظام نوشتاری ماگاهی اوقات برای نمایاندن چند آوای مختلف ازیك حرف استفاده می‌کند. درواژه‌های زیر آواهایی راکه باحرف *a* مشخص شده‌اند باهم مقایسه‌کنید:

*a*gent، f*a*ther، p*a*d، *a*bove

درمورد همخوانها نیز چنین است، مثلا حرف *c* نمایانگر دوآوای متفاوت در واژه‌های *city* و *cow* می‌باشد. این‌گونه نابسامانیهای املایی کاملاً آشکار هستند، اما افراد تحصیل‌کرده اغلب به‌قدری حروف را کانون توجه خود قرار می‌دهند که از تفاوتهای بسیار مشخص تلفظی غافل می‌مانند. تلفظ حروف *th* را درواژه‌های زیر به دقت ملاحظه کنید:

*th*ing	*th*an
*th*row	*th*ough
*th*igh	*th*y
e*th*er	ei*th*er

آوای حروف *th* در ستون اول از آوای آنها درستون دوم متفاوت است.

به علت این قبیل اختلافها در املای عادی، زبان‌شناسان الفبای آوانگار[10] را به‌کار گرفته‌اندکه در آن هرحرف رابطهٔ یك به‌یك با هرآوا دارد، یعنی، یك آوای مشخص همیشه با یك حرف نوشته می‌شود، و یك حرف مشخص همیشه حاکی از یك آواست. هرکسی‌که الفبای زبان انگلیسی را بداند بسیاری از حرف آن را در الفبای آوانگار خواهد یافت، اما، تعدادی اندك از حروف آن از یونانی به‌عاریه گرفته شده یاترکیبی است از حروف انگلیسی معمولی با یك نشانه خاص. حروف الفبای آوانگار که معمولاً برای نمایاندن آواهای زبان انگلیسی به‌کار می‌روند درشکل ۱ـ۷ ارائه شده‌اند. آواها، و واژه‌ها، ازاین پس به‌صورت آوا نویسی[11] شده ارائه خواهدشد، یعنی، برای نوشتن آنها از حروف الفبای آوانگار استفاده خواهد شد. کلیهٔ آوانویسیها بین دوقلاب گنجانده می‌شوند تاازاملای معمولی‌واژه‌ها متمایز گردند. برای‌مثال، واژهٔ *top* به‌صورت [tap] آوانویسی می‌شود.

الفبای آوانگار ارائه شده در شکل ۱ـ۷ همهٔ حروف الفبای عادی انگلیسی را به‌جز *q* و *x* دربردارد. در نوشتار عادی زبان انگلیسی حرف *q* همیشه حاکی ازآوای [k] می‌باشد. از این‌رو آوانویسی واژهٔ *quit* به‌صورت [kwit] , و واژهٔ *unique* به‌صورت [yunik] نشان داده می‌شود. به‌طریق مشابه، واژهٔ *kick* به‌صورت [kik] وواژهٔ *cat* به‌صورت [kaet] آوانویسی‌می‌شود. حرف *x* درنوشتارانگلیسی‌حاکی‌ازتوالی دو آواست‌که در مقابل آن درالفبای آوانگار دونشانه به‌کار می‌رود: [gz]، برای مثال، در واژهٔ *example* ـ [ɛgzaempəl]، [ks] در *exclaim* ـ [ɛksklem] و[ks] یا [gz] در واژه‌ای مانند *exit* که به‌دوصورت [ɛksət] [ɛgzət] تلفظ می‌شود.

کلیهٔ آواهای زبانهای بشری را می‌توان بانشانه‌های الفبای آوانگار، آوانویسی کرد. شکل ۱ـ۷ تنها برخی ازصوتها و نشانه‌های مورد استفادهٔ زبان‌شناسان را ارائه می‌کند. حتی در زبان انگلیسی هم آواهای دیگری ظاهر می‌شوند، و به‌هنگام بررسی زبانهای مختلف آواها ونشانه‌های جدیدی باید به‌کار برده‌شوند. بسیاری از این قبیل جزئیات در سه فصل آینده معرفی خواهندشد،که در آنها توانایی‌های اندامهای گفتار و عملکرد آواها درزبانهای مختلف مورد بحث قرار خواهند گرفت.

نشانه‌های ارائه شده درشکل۱ـ۷ آنهایی هستندکه بیش ازهمه به‌کار برده می‌شوند، اما متأسفانه، همهٔ زبان‌شناسان، بویژه برای نمایاندن واکه‌ها، از الفبای آوانگار یکسان استفاده نمی‌کنند. بدان‌گونه‌که درفصل بعدنشان داده خواهد شد، یك آوا درواقع به‌کمك

---

10. phonetic alphabet

11. phonetic transcription

ترکیبی از مشخصه‌های آوایی تولید می‌شود. بنابراین، نشانهٔ آوایی فقط نشانه‌ای اختصاری است از توصیف یك آوا. هرچند ممکن است یادگیری مجموعه‌ای از این نشانه‌های اختصاری و سپس مواجه شدن با مجموعهٔ نسبتاً متفاوتی درکتابی دیگر برای خواننده گیج‌کننده باشد، اما این شکل موقتی است و چندان اهمیتی ندارد. دریك بحث مدون مربوط به‌آواها، مسألهٔ مهم این است‌که نویسنده مجموعه‌ای ازنشانه‌هایی را به‌کار می‌بردکه درآن‌آوا پیوسته بایك نشانه مشخص می‌شود. وهرنشانه همیشه حاکی از یك آواست.

مجرای گفتار[۱۲]

نشانه های الفبای آوانگار در واقع علایمی اختصاری از توصیف کامل آواهای زبانند. معمولترین ضابطه‌ای‌که زبان‌شناسان برای توصیف آواها به‌کار می‌برند عبارت‌از مجموعه مشخصه‌های آوایی[۱۳] است. هر مشخصه یکی از چند فعالیت اندامهای مجرای گفتار را به‌هنگام تلفظ یا تولید یك‌آوای‌گفتار توصیف می‌کند. از آنجاکه بزرگسالان واحدهای‌آوایی زبان خودرا دیرزمانی‌است‌که یادگرفته‌اند وهرواحد را به‌دفعات زیادی تولیدکرده‌اند،آنان ازتعداد مشخصه‌های‌آوایی به‌کاررفته درتولیدآواها بی‌اطلاع هستند. باوجود این، هرآوای‌گفتار معلول تعدادی حرکات نسبتاً هماهنگ در مجرای‌گفتار است. سخنگویان برای تولید یك واحد آوایی باید مجموعه‌ای از دستورالعملها را از مغزهای خود به اندامهای مجرای گفتارشان صادرکنند. هرچند تعیین دقیق ماهیت و نوع این دستورالعملها از وظایف فیزیولوژیست اعصاب است، با این همه زبان‌شناس نیز از مشخصه‌های آوایی برای توصیف یا نمایاندن آنها استفاده می‌کند. بنابراین، هرمشخصهٔ آوایی نمایانگر یکی از دستورالعملهایی است‌که ازمغزسخنگو به‌مجرای‌گفتار وی صادر می‌گردد. درصورتی‌که مجموعهٔ خاصی‌ازدستورالعملها اجرا شوند، آوای‌گفتار بخصوصی تولید می‌شود.

جوهر اصلی هرکنش‌گفتاری‌جریان هواست. جریان هوا ازششها سرچشمه می‌گیرد ودر مجرای‌گفتار به‌حرکت خود ادامه می‌دهد. حلق، دهان، حفره خیشوم، وهمچنین ماهیچه‌های مرتبط با این نقاط، مجرای گفتار را تشکیل می‌دهند. هنگامی‌که ما می‌خواهیم

۱۲ــ دراین ترجمه در مقابل اصطلاح vocal tract به اقتضای مورد اصطلاح مجرای گفتار یا اندامهای گفتار برگزیده شده‌است.

13. phonetic feature

شکل ۱-۷

نشانهٔ آوایی	نمایانگر نخستین آوا در واژه‌های زیر	نمایانگر آخرین آوا در واژه‌های زیر
p	pie	tap
b	buy	tab
t	tie	pat
d	die	pad
k	cap	tack
g	gap	tag
m	might	seem
n	night	seen
ŋ	—	sing
f	ferry	safe
v	very	save
θ	thigh	bath
ð	thy	bathe
s	sue	race
z	zoo	raise
š	shoe	wish
ž	—	rouge
č	chew	birch
ǰ	jury	bridge
l	lead	fill
r	read	fear
h	hit	—
y	yer	—
w	wet	—

شکل ۱-۷ (ادامه)

نشانهٔ آوایی	نمایندهٔ واکه در واژه‌های زیر		
i	beat	see	eat
I	bit	sit	it
e	bait	say	ate
ε	bet	set	Ed
æ	bat	sat	at
ə	but	putt	up
u	boot	suit	ooze
U	book	soot	oops
o	coat	soak	oat
ɔ	caught	souht	ought
a	cot	sot	Oz
ay	coy	bite	eye
aw	cow	bout	out
əy	coy	boys	oil

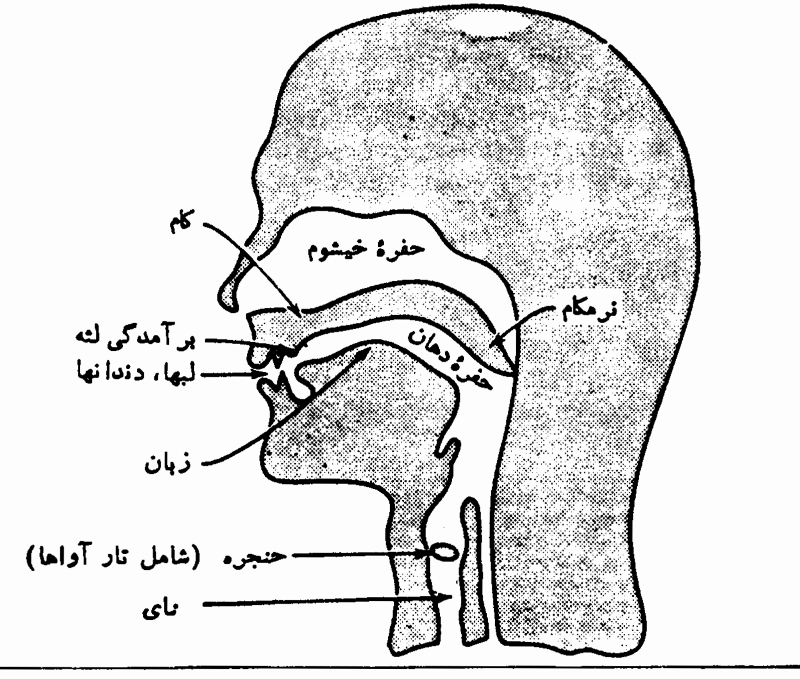
تذکر : سه نشانهٔ آخر نمایانگر واکه‌های مرکب هستند. واکهٔ مرکب نوعی آوای پیچیده‌ای است که در فصل ۸ پیرامون آن بحث خواهد شد. در برخی از لهجه‌های زبان انگلیسی، سخنگویان بین آواهای [ɔ] و[a] تمایز قائل نمی‌شوند؛ دراین قبیل لهجه‌ها، *cot* و *caught* هم‌آوا هستند؛ آنها یکسان تلفظ می‌شوند، یعنی با آوایی که بانشانهٔ [a] نشان داده می‌شود. همچنین در تلفظ واکهٔ *cot* نیز تفاوتهای لهجه‌ای وجود دارد؛ در اینجا ما این آوا را با نشانهٔ [a] مشخص می‌کنیم، اما در برخی ازلهجه‌ها، بسیاری اززبان‌شناسان نشانهٔ [a] را ترجیح می‌دهند، یعنی آوایی که نسبت به [a] پسین‌تر ادا می‌شود (برای نحوهٔ تولید واکه‌ها به فصل ۸ مراجعه کنید) در مورد واکهٔ *cow* نیزتفاوتهای لهجه‌ای وجود دارد، که برخی ازسخنگویان [aw] و برخی دیگر [æw] را به کارمی‌برند.

شروع به‌سخن گفتن کنیم، ششها پر از هوا می‌شوند ومجاری گفتار وضعیت نشان داده شده

در شکل ۲-۷ را به خود می گیرند که آن‌را وضعیت آمادگی[۱۴] نامند. وضعیت آمادگی از وضعیت مجرای گفتار به‌هنگام تنفس آزاد از چند جهت متمایز است، ازجمله اینکه ماهیچه‌های مجرای گفتار کشیده‌تر می‌شوند، زبان از کف دهان به‌سوی بالا حرکت می کند، جریان هوادرحنجره مسدود می‌شود، و نرمکام[۱۵] برای مسدودکردن حفره خیشوم به‌حرکت در می آید (به‌شکل ۲-۷ نگاه کنید واصطلاحات مذکور را ملاحظه نمایید)تفاوتهای موجود بین اندامهای گفتاری به‌هنگام تنفس آزاد و وضعیت آمادگی را از طریق مقایسه در خودتان ملاحظه کنید. نخست، در حالت استراحت به آرامی نفس بکشید، به‌عدم کشیدگی عضلات وجریان آزاد هوا از ششها وحفرهٔ خیشوم توجه‌کنید. سپس، وانمود نمایید که می‌خواهید چیزی بگویید (مثلاً واژهٔ *I*)، پس از آن،تغییراتی‌راکه‌در گفتارشما رخ می‌دهد، مشاهده‌کنید.

پس از اتخاذ وضعیت آمادگی، تولید یك آوای خاص بستگی به‌حرکات مختلفی داردکه بعداً در مجرای گفتار رخ می‌دهند. برای مثال، اگر وضعیت آمادگی شکل ۲-۷

شکل ۲-۷



14. prespeech positin 15. velum

را به‌خودبگیرید وبعد واژهٔ *mall* را تولید نمایید، مجرای گفتارتان تعدادی دستورالعمل دریافت می‌کندکه اجرای آنها سرانجام منجر به‌تولید عنصر آوایی [m] می‌شود، در صورتی‌که بطور ناخودآگاه مجموعهٔ متفاوتی از دستورالعملها را صادرکنید، بالطبع آوای متفاوتی تولید خواهدشد. شکل ۳ـ۷ برخی‌ازدستورالعمهایی‌را به‌نمایش می‌گذارد که برای تولید نخستین عنصر آوایی واژه‌های *mall*, *ball*, و*tall* صادر شده‌اند.

چهار دستورالعملی‌که درجدول ۳ـ۷ داده‌شده‌اند، تنها نشان‌دهنده تعدادی اندك از میان حدود سی وشش فعالیت مجرای گفتارندکه انسان می‌تواند کنترل کند. سخنگویان بومی هرزبانی معمولاً بدون داشتن اطلاع از آنچه‌که در مجرای گفتارشان رخ می‌دهد، این فعالیتها را انجام می‌دهند، حتی ممکن است آنان تصورکنندکه تنها یك‌عمل در تولید هر آوا رخ می‌دهد. اما، بدان‌گونه‌که جدول ۳ـ۷ نشان می‌دهد، چنین تصوری درست

شکل۳-۷

واحد آوایی		
[t]	[b]	[m]
۱ـ نوك زبان را به‌سوی محل‌اتصال‌لثه بادندانها بالا ببرید.	لبها را ببندید.	لبها را ببندید.
۲ـ نرمکام را به‌پشت حلق متصل‌کنید تاجریان هوا وارد حفرهٔ خیشوم‌نشود	نرمکام را به پشت حلق متصل‌کنید تا جریان هوا واردحفره خیشوم نشود.	نرمکام را پایین بیاورید تاجریان هـوا از حفرهٔ خیشوم عبورکند.
۳ـ تارآواهارا کاملاً ازهم جداکنید تا جریان هوا آنهارابه‌هنگام عبور به ارتعاش درنیاورد.	تارآواها رابه‌اندازه‌ای بهم‌نزدیك‌کنیدکه‌جریان هواآنها رابه‌هنگام عبور به ارتعاش درآورد.	تارآواها را به‌اندازه‌ای بهم‌نزدیك‌کنیدکه‌جریان هوا آنها را به‌هنگام عبوربه‌ارتعاش درآورد.
۴ـ کلیهٔ ماهیچه های حفرهٔ دهان‌راکشیده‌ترکنید.	کلیهٔ ماهیچه های حفـرهٔ دهـان را در حـالت استراحت نگه‌دارید.	کلیهٔ ماهیچه‌هـای حفرهٔ دهـان را در حـالت استراحت نگه‌دارید.

نیست. تفاوت دو واحد آوایی ممکن است فقط دریك فعالیت باشد (برای مثال وضعیت نرمکام در تولید [m] و [b]. حال آنکه در مواردی دیگر ممکن است واحدهای آوایی در چند مشخصه از همدیگر متفاوت باشند، بدان گونه که در [t] و [b] رخ می‌دهد. که در آنها بجز وضعیت نرمکام، کلیهٔ مشخصه‌های مذکور درجدول ۳-۷ برای هریك به گونه‌ای دیگر است، ممکن است دانش‌آموزان به‌هنگام یادگیری زبان خارجی با آواهایی مواجه گردند که در زبان مادری‌شان ظاهر نمی‌شوند. در این گونه موارد، تغییرات لازم در فعالیتهای هماهنگ اندامهای گفتار ممکن است برای تولید آوا آشکارتر گردد.

چون مجرای گفتار هر انسان همانند مجاری گفتار انسانهای دیگر است، درنتیجه هرانسان توان تولید هرصوت درهرزبانی را دارد، زبان‌شناسان به‌منظور بیان این واقعیت به‌شکلی دیگر، فرض براین دارند که مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی جهان وجود دارد که تواناییهای انسان در تولید آواها را توصیف می‌کنند. یکی ازوظایف اصلی زبان‌شناسی نوین کشف کلیهٔ مشخصه‌های آوایی این مجموعهٔ جهانی است. ممکن است در ظاهر این عمل ساده جلوه کند، اما حقیقت غیر از این است. برای رسیدن به این هدف هزاران زبان باید مورد بررسی قرار گیرند، ومشخصه‌های آوایی پیشنهادی باید به‌منظور توصیف کلیهٔ واحدهای آوایی موجود در آن زبانها به‌کار بسته شوند. اگر زبانی یافت شودکه درآن دوواحدآوایی متفاوت را نتوان بطور متفاوت توصیف کرد، درآن‌صورت باید مجموعهٔ مشخصه‌های آوایی را تغییرداد، و شاید لازم باشدکه مشخصهٔ جدیدی بدان افزوده شود. در این گونه موارد باید دقت کرد که مشخصهٔ جدید نمایانگر فعالیتی در مجرای گفتار باشدکه همهٔ انسانها قادر به‌انجام آن‌باشند، زیرا علاوه بر توصیف آواهای گفتاری واقعی، زبان‌شناسان به کل ماهیت زبان بشری نیز علاقمندند. ازاین‌رو، مجموعهٔ جهانی مشخصه‌های آوایی همهٔ واحدهای آوایی راکه بالقوه دراختیار زبان بشری قرار دارند- دراختیار زبان بشری هستند زیرا مکانیسم تولیدآوایی همهٔ‌انسانها می‌تواند آنها را تولیدکند- ازهم متمایز می‌کند.

مجموعهٔ جهانی مشخصه‌های آوایی هنوز بطور کامل مشخص نشده است. درمورد تعدادی از مشخصه‌های اساسی بی‌تردید بین زبان‌شناسان اتفاق نظر وجود دارد، بویژه در مورد آنهایی که در نظامهای آوایی زبانهای معروف ، از قبیل انگلیسی، اسپانیولی، آلمانی و روسی نقش مهمی ایفا می‌کنند. مشخصه‌های آوایی دیگری نیز تحت بررسی هستند. در این کتاب ما مشخصه‌هایی را مورد توجه قرار خواهیم داد برای توصیف و طبقه‌بندی واحدهای آوایی انگلیسی و چند زبان اروپایی دیگر بطور فراگیرمهم تشخیص داده شده‌اند.

خلاصه

در نوشتار عادی انگلیسی گاهی اوقات یك حرف نمایندهٔ دویاچند آوای متفاوت است، یك آوا ممکن است توسط دو یاچند حرف نمایانده شود. بنابراین، زبان‌شناسان برای توصیف آواها ازالفبای آوانگاراستفاده می‌کنند-الفبایی که در آن یك نشانه بطور ثابت نمایندهٔ یك آوای واحد است، و هر آوا همیشه توسط یك نشانهٔ واحد نشان داده می‌شود. نشانه‌های الفبای آوانگاردرواقع توصیف آواها نیستند. بلکه به‌عوض توصیفهای کامل، نوعی علایم اختصاری می‌باشند. برای توصیف کامل یك آوا، زبان شناس مجموعه‌ای ازمشخصه‌های آوایی را به‌کار می‌برد که به‌هنگام تولید آن آوا هریك از مشخصه‌ها، فعالیت یکی از اندامهای مجرای گفتار را می‌نمایاند.

جُستاربیشتر

آوانویسی‌ای که فقط مجموعهٔ بنیادینی از نشانه‌ها را به‌کار برد (مانند نشانه‌های مندرج در شکل ۱-۷)، آوانویسی‌کلی[16] نامیده می‌شود؛ دراین نوع آوانویسی بسیاری از جزئیات تلفظ ثبت نمی‌شود. با افزودن نشانه‌های دیگر می‌توان آوانویسی تفصیلی[17] گفتاررا فراهم نمود-آنکه همه یا اکثر ویژگیهای آواهای مورد درك آوانویس را منعکس می‌کند. دراین فصل، ودرفصل آینده، بجزدر مواردی‌که بحث موردنظرکاربرد آوانویسی تفصیلی را ایجاب‌کند، آوانویسی کلی به‌کاربرده می‌شود. ممکن است برخی از مدرسین برای ارائهٔ آوانویسی تفصیلی یا آوانویسی گونه‌های لهجه‌های خاص، نشانه‌های شکل ۱-۷ را کاملتر کنند.

۱- واژه‌های انگلیسی زیر را مطابق تلفظ عادی خودتان آوانویسی‌کلی‌کنید. آوانویسی خودرا بر تلفظ دقیق وبسیار آهسته استوار نکنید، و از خلط آواهای واژه باصورت نوشتاری آن بپرهیزید. در صورت عدم حصول اطمینان از نشانهٔ صحیح آوا، آوای مورد نظر را با آواهای ارائه شده به‌عنوان مثال برای نشانه‌های مندرج درشکل ۱-۷، مقایسه‌کنید.

(a) easy	(i) garage	(q) trial
(b) that	(j) check	(r) gin
(c) jack	(k) throw	(s) cell

16. broad transcription   17. narrow transcription

(d) optic
(e) yellow
(f) give
(g) look
(h) shake
(l) how
(m) deal
(n) rang
(o) city
(p) cute
(t) bridge
(u) white
(v) joy
(w) luck
(x) thought

۲ــ آوانویسیهای کلی زیر نمایانگر تلفظ عادی در گفتار معمولی یك سخنگوی تحصیل کردهٔ نیوجرسی‌است. واژه‌ای راکه هرآوانویسی مشخص می‌کند با نوشتار عادی زبان انگلیسی بنویسید.

(a) [sɛd]
(b) [ped)
(c) [dɔg]
(d) [θaenk]
(e) [trɪk]
(f) [trawt]
(g) [it]
(h) [sok]
(i) [jali]
(j) [ðɛm]
(k) [ənəf]
(l) [kwin]
(m) [kɔy]
(n) [plɛžər]
(o) [taməs]
(p) [kud]
(q) [ct]
(r) [kaec]
(s) [myul
(t) [šak]
(u) [yuz]
(v) [saykaləǰi]
(w) [ɛkstrə]
(x) [aeθlit]

۳ــ تفاوتهای موجود بین وضعیت اندامهای گفتار خودرا به‌هنگام تنفس ووضعیت پیش ازگفتار مقایسه‌کنید؛ سعی نمایید تفاوتهای موجود درهریك از جایگاههای مشخص شده درشکل۲ــ۷ را دریابید. وضعیت پیش‌ازگفتاررا هرچه کاملتر تعریف کنید(ویژگیهای وضعیت پیش ازگفتار به‌مراتب بیشتر از چند ویژگی مذکور درمتن است). ممکن است وضعیت پیش‌ازگفتاردرزبانهای مختلف متفاوت باشد. اگر شما سخنگوی بومی (یاسلیس) زبانی غیراز انگلیسی هستید، وضعیت پیش‌ازگفتاررا برای آنان اتخاذ نمایید وتفاوتهای آن‌را، درصورت بودن، باوضعیت پیش ازگفتار زبان انگلیسی مشخص کنید.

۴ــ در فصل ۸، مشخصه‌های آوایی همراه باچسبهایی خاص و توصیفهای مفصل دربارهٔ فعالیتهای‌اندامهای گفتار درگیردرتولید آواهای اصلی زبان انگلیسی بطورصوری معرفی شده‌اند. اما، حتی بدون این قبیل برچسبها وتعاریف صوری نیز می‌توان به‌وضعیت اندامهای مجرای گفتار به‌هنگام تولید آواها پی‌برد. با شروع ازوضعیت پیش از گفتار،

هریك ازآواهای زیر را تولیدکنید. (درخواهید یافت که تولید برخی‌از آواها، از قبیل [p]، بدون همراهی یك واکه دشوار است؛ دراین قبیل موارد آوای مورد نظررا با واکه [a] تولیدکنید). فعالیتهای اندامهای گفتار را هرچه مفصلتر توصیف کنید.

(تذکر: به‌کلیهٔ اندامهای گفتاری، بویژه به‌هرحرکت زبان توجه‌نمایید، دقت‌کنیدکه کدام قسمت زبان حرکت می‌کند، حرکت‌آن درچه جهتی است، وباکدام اندام مجرای گفتار، ازقبیل دندانها، برآمدگی لثه، کام، یا نرمکام تماس حاصل می‌کند؛ موقع انجام مشاهدات خود، ازشکل ۲ـ۷ کمك بگیرید).

(a) [θ]	(f) [t]	(k) [i]
(b) [n]	(g) [f]	(l) [a]
(c) [č]	(h) [ž]	(m) [u]
(d) [g]	(i) [ŋ]	(n) [æ]
(e) [l]	(j) [p]	(o) [ɔy]

فصل ۸

مشخصه‌های آوایی

مشخصه‌های آوایی مورد بحث دراین فصل به‌صور مختلف باهم ترکیب می‌شوند، که بسیاری از این ترکیبات واحدهای آوایی مختلف زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند. برای خوانندگانی که اول بار بااین‌گونه مشخصه‌ها مواجه می‌شوند، ممکن است این شیوهٔ توصیف آواها تاحدودی خسته‌کننده جلوه‌کند. اما درصورتی‌که زبان‌شناس بخواهد آواهای زبان بشری را بطورکامل، دقیق وصریح توصیف‌کند، از اتخاذ این‌روش ناگزیر است. کسانی‌که بامشخصه‌های آوایی آشنایی ندارند، در توصیف آواهای زبان ناچارند به اصطلاحات ذهنی متوسل شوند. ممکن‌است اظهار دارندکه زبان فرانسه «تودماغی» یا آلمانی «حلقی» است یا اینکه در اسپانیولی آواهایی وجود دارد که‌گویی «در دهان می‌شکنند». اما، معانی این گونه اصطلاحات چیست؟ اینکه مانمی‌توانیم آواهای این‌زبانها را براساس‌این‌قبیل توصیفهای غیررسمی تولیدکنیم، خود ثابت‌می‌کندکه‌آنها ازصراحت برخوردارنیستند و بی‌تردیدناقصند. اما، اگر زبان‌شناس بااستفاده ازمجموعه‌ای‌ازمشخصه‌های آوایی صریح آواهای زبان را توصیف‌کند، هرشخص غیر آشنا بااین مشخصه‌ها می‌تواند توصیفهای مربوطه را بخواند وآواهای زبان وچگونگی تولیدآنهارا درك‌کند.

مشخصه‌های آوایی همچنین، ضابطه‌ای برای مشخص‌کردن طبقات‌آوایی فراهم می‌سازد، یعنی گروههایی از آواهاکه دارای یك یا چند مشخصهٔ مشترك هستند، و دیگر اینکه، سخنگویان بومی یك زبان ممکن است در مورد خاصی آن صوتها را مشابه تلقی کنند. برای مثال درمیان واحدهای آوایی فهرست شده درجدول ۱-۷ می‌توان مشاهده کردکه [p, b, t, d, k, g] با یکدیگرمشابهند وازآواهای [f, v, ð, s, z, š, ž] متفاوت، مشخصه‌های آوایی روشی‌صریح برای‌بیان تفاوت موجود بین این دوطبقه‌آوایی ارائه می‌دهند، بدان‌گونه‌که خواهیم دید، طبقهٔ اول دارای واحدهایی است که همه

[− پیوسته][1] هستند، درصورتی‌که همهٔ واحدهای طبقهٔ دوم [+ پیوسته] می‌باشند.

طبقات آوایی در زبانهای بشری نقش مهمی ایفا می‌کند؛ بنابراین، لازم است زبان‌شناسان مجموعه‌ای ازمشخصه‌های آوایی راکه توصیف این قبیل طبقات را ممکن می‌سازند، در اختیارداشته باشد. برای مثال، ساختن اسامی جمع درزبان انگلیسی را در نظر بگیرید. برای تولید صورت جمع یك اسم، درصورت نوشتاری معمولاً حرف s را به‌صورت مفرد آن می‌افزایند، اما، درگفتار، آواهای [s], [z] , یا [əz] را بر آن اضافه می‌کنند. اینکه کدام یك از این سه صورت به‌کاربرده می‌شود بستگی به‌آوای پایانی صورت مفرداسم دارد، ومشخصه‌های آوایی، زبان‌شناس را قادرمی‌سازند تا این‌وابستگی را توصیف و توجیه‌کند. پیرامون این موضوع درفصل ۹ صحبت خواهیم کرد، اما فعلاً خواننده باید درنظر داشته باشدکه مشخصه‌های آوایی در توصیف صداهای زبان ودر توجیه چگونگی کاربرد آن آواها از اهمیت بسزایی برخوردارند.

همچنین توجه داشته باشیدکه در توصیف آواها پیرامون مجموعه‌ای ازمشخصه‌های خاص میان زبان‌شناسان اتفاق نظر وجود ندارد. اصولاً دو مجموعه از مشخصه‌ها وجود دارندکه دریکدیگر تداخل می‌کنند، یعنی‌مجموعه‌ای ازمشخصه‌های زبان‌شناسی‌ساختگرای سنتی، مجموعه‌ای از مشخصه‌های زبان‌شناسی گشتاری معاصر. چون این دومجموعه در سطح وسیعی به‌کار برده می‌شوند، آشنایی با هردوضروری می‌نماید. دراین کتاب‌تأکید ما برمشخصه‌های دیدگاه گشتاری است، اما هرجاکه بین مشخصه‌های سنتی ومشخصه‌های تشکیل دهندهٔ شالودهٔ بحث‌ما اختلاف بروزکند، درآن صورت مشخصه‌های سنتی نیز ذکر خواهند شد.

هر مشخصه حاکی ازفعالیتی است‌که درواقع درمجرای گفتار اتفاق می‌افتد. هرچند ممکن است شما عادت نداشته باشید آنچه راکه به‌هنگام تولید آوا انجام می‌دهید آگاهانه مورد توجه قراردهید، اغلب توان تشخیص مشخصه‌های واحدهای آوایی زبان خودرا خواهید داشت. در حالی‌که آواها را تولید می‌کنید مجرای گفتارتان را مورد ملاحظه قرار دهید؛ در آیینه‌ای به‌دهان خود نگاه‌کنید. قسمتهای مختلف مجرای گفتارتان را با انگشتانتان لمس‌کنید، انواع حرکتهای مربوط به تولید آواهای گفتار را مشاهده نمایید. مشخصه‌های آوایی مورد بحث در زیرواقعیت دارند، این مشخصه‌ها تواناییهای همه انسانهایی را که ازنظر جسمانی طبیعی هستند، نمایان می‌سازند.

---

1. continuant

حنجره

حنجره[2] عضوی غضروفی است که در قسمت پایین حلق قرار گرفته است. حنجره معمولاً «سیب آدم»[3] نیز نامیده می‌شود ومی‌توان آن را بانهادن نوك انگشتان روی وسط جلو گردن احساس کرد. حنجره یکی ازمهمترین قسمتهای مجرای گفتار است، زیراهنگامی که جریان هوا از ششها به‌سوی بالا حرکت می‌کند، بایست از تارآواها[4]، که یك جفت غشای افقی چسبیده به‌حنجره می‌باشند، عبور کند. تارآواها از بافتهای ارتجاعی ساخته شده‌اند ومی‌توانند از هم جداشده یا بههم بچسبند. تار آواها می‌توانند چنان سخت بههم بچسبند که راهی برای عبور جریان هوا ازلابلای آنها باقی نماند. نیز می‌توان تارآواها را بهسوی یکدیگر کشید ودرعین حال شکافی باریك بین آنهـا باقی گذاشت تا جریان هوا بتواند ازآن عبورکند. چون این شکاف باریك است، درنتیجه فشارحاصل از هوای متحرك موجب ارتعاش تار آواها می‌شود. این، وضعیتی است که تار آواها درست پیش‌از گفتار، وهمچنین به‌هنگام تولید بسیاری از آواهای گفتاری به‌خود می‌گیرند، اما، آواهای دیگری نیز وجود دارند که به‌هنگام تولیدشان تا آواها حالت گسترده به‌خود می‌گیرند. در این گونه مواردجریان هوا بدون ایجاد ارتعاش آزادانه عبورمی‌کند. ارتعاش تارآواها با مشخصه آوایی [واکداری][5] توصیف می‌شود، آواهایی کـه به‌هنگام تولید آنهـا تار آواها به ارتعاش درمی‌آیند، دارای مشخصهٔ [+ واکدار] هستند؛ آواهایی که به‌هنگام تولیدشان تـارآواها گسترده‌اند و مرتعش نمی‌شوند، [— واکدار] مـی‌گیرند. درآوا شناسی نظام‌مند علامت به‌اضافه (+) و علامت منها (—) همواره همراه مشخصه‌ها به‌کار برده می‌شوند. علامت [+] حاکی ازاین است که فعالیت انـدام گفتاری تـوصیف شده توسط مشخصهٔ مورد نظر، درتولید واحدآوایی شرکت دارد؛ علامت[—] حاکی‌از عدم فعالیت مورد نظر است.

واحدهای آوایی زیرکه در زبان انگلیسی موجودند، همه [+ واکدار] هستند : [b, d, g, ǰ, m, n, η, v, ð, ž, z, l, r, w, i, I, e, ε, æ, ə, u, U, o, ɔ, a, ay, aw, ɔy] باقی واحدهای فهرست شده در جدول ۱ـ۷ همه [واکـدار] هستند. تفاوت بین آواهای [+ واکدار] و [— واکدار] را می‌توان بسهولت بانهادن

2. larynx
3. Adam's apple
4. Vocal cords

۵ـ معمولاً دربرابرواژهٔ *voice* درفارسی واك نهاده می‌شود، اما چون منظورازاین اصطلاح ارائهٔ مشخصهٔای به‌یك آوا می‌باشد، درنتیجه درمقابل آن اصطلاح واکدار اختیار شده است.ـم.

نوك انگشت روی حنجره مشخص کرد. اگر جفت واژه‌های [zu]/[su] را تلفظ کنید، در آن صورت به‌هنگام تولید نخستین واحد آوایی [zu]، ارتعاش را احساس خواهید کرد، اما درهنگام تولید نخستین‌واحد آوایی [su] آن‌را احساس نخواهیدکرد. تفاوت اصلی در تولید[z] و [s]در این است که اولی [+ واکدار]، حال آنکه دومی [— واکدار] است؛ این گفته در مورد سایر جفت آواهای انگلیسی نیز، از قبیل [b]/ [p]، [d]/[t]، [g]/[k]، [ǰ]/[č]، [v]/[f]، [ð]/[θ] و [ž]/[š] صدق می‌کند.

ایجاد مانع[6] وجریان هوا

ممکن است هوا پس از عبور از حنجره آزادانه از مجرای گفتار به بیرون‌جریان یابد، یااینکه امکان دارد در مسیرحرکت‌آن برطریقی ایجادمانع شود.مشخصه‌های آوایی [واکه‌ای][7] و [همخوانی][8] برای توصیف این وضعیت به‌کار می‌روند.

مشخصهٔ [واکه‌ای] به‌وضعیت تارآواها و گذرگاه جریان هوا درحفرهٔ دهان‌مربوط می‌شود. اگر وضعیت مجرای گفتار طوری باشد که هوا از لابلای تار آواهای مرتعش عبورکند و سپس بدون مواجه شدن با مانع ازحفرهٔ دهان به‌بیرون جریان یابد، در آن صورت آوای تولید شده مشخصهٔ [+ واکه‌ای] می‌گیرد. همهٔ واکه‌های زبان انگلیسی، و همچنین واحد های آوایی [l] و [r] این مشخصه را دارند، باقی واحد های آوایی زبان انگلیسی همه [— واکه‌ای] هستند. به‌هنگام این تولید این آواها از عبور هوا از حفرهٔ دهان به‌طورکامل، البته به‌طور لحظه‌ای، ممانعت به‌عمل می‌آید (بدان‌گونه که در تولید آواهای [p, b, t, d, k, g, č, ǰ, m, n, η] رخ می‌دهد)؛ یا در مسیرآن ممانعت ناقص اتفاق می‌افتد، و هرچند بطور کامل جریان هوا را مانع نمی‌شود، اماتنگی مجرا به آن اندازه می‌باشد که در مسیر جریان آزاد آن مانع ایجاد کند (بدان‌گونه‌که در تولید آواهای [f, v, θ, j, s, z, š, ž, w, y] اتفاق می‌افتد)؛ یااینکه، هرچند درحفرهٔ دهان ممانعت واقعی ایجاد نمی‌شود، اما تار آواها به ارتعاش در نمی‌آیند (مثلاً به‌هنگام تولید [h]).

هرزمان‌که قسمتی ازمجرای گفتار ازوضعیت آمادگی به‌مقداری بسیاراندك منحرف شودودرحفرهٔ دهان دربرابرجریان هوا مانع‌ایجادکند، مشخصهٔ [همخوانی] ظاهرمی‌شود. دربسیاری‌از موارد، آواهای [— واکه‌ای] مشخصهٔ [+همخوانی] می گیرند، و آواهای

6. obstruction
7. vocalic
8. consonantal

[— همخوانی] دارای مشخصهٔ [+ واکه‌ای] هستند. اما، چون این دو مشخصهٔ آوایی نمایانگر آن‌عده از فعالیتهای مجرای گفتار هستند که می‌توانند مستقل از یکدیگر رخ دهند، درنتیجه، امکان‌دارد یك واحد آوایی [+ واکه‌ای، + همخوانی] یا [— واکه‌ای، — همخوانی] باشد[9].

توجه داشته باشید که مشخصهٔ [همخوانی] ضرورتاً مستلزم ایجـاد انسداد کامل در مسیر جریان هوا نیست. ممکن‌است درمسیر جریان هوا مانعی ایجاد شود، اما همزمان با آن، برای عبور آزادانهٔ هوا از اطراف آن مانع فضای کافی باقی گذاشته شود. چنین وضعیتی به‌هنگام تولید واحدهای آوایی [l], [r] پیش مـی‌آید. موقع تولید [l] نوك زبان به‌سوی لثه بلند می‌شود. زبان در واقع سقف دهان را لمس می‌کند، و بدین ترتیب مانعی ایجاد می‌شود. ازاین‌رو، [l] مشخصهٔ [+همخوانی] می گیرد. اما، یك کنارهٔ زبان پایین آورده می‌شود، درنتیجه هوا می‌تواند پس ازگذر از کنارهٔ زبان، آزادانه به‌بیرون دهان جاری شود. بدین جهت، [l] مشخصهٔ [+ واکه‌ای] نیز می گیرد. [r] نیز همانند [l] مشخصه‌های [+واکه‌ای، +همخوانی] دارد. [r] با [l] فرق‌دارد، زیرا به هنگام تولید [r] معمولاً نوك زبان به‌سوی جایگاهی بلند می‌شود که محل اتصال لثه وکام است است وانحنای آن‌طوری است که همزمان باتماس‌گرفتن لبه‌های زبان باسقف‌دهان، هوا آزادانـه از قسمت فوقانـی وسط زبان عبـور می کند. [l] و [r] تـوسط مشخصهٔ [کناری][10] از هم متمایز مـی‌شوند. [l] یك آوای [+ کناری] است، زیرا موقع تولید آن هوا ازکنارهٔ زبان به بیرون جاری می‌شود؛ باقی واحدهای آوایی زبان انگلیسی، از جملـه [r]، [— کناری] هستند، زیرا درهیچ یـك از آنها هوا ازکنارهٔ زبان به بیرون جریان نمی‌یابد.

[y، w و h] واحد های آوایی زبان انگلیسی هستند که مشخصه‌های [— واکه‌ای، — همخوانی] دارند. این آواها به‌دلایل ارائه شده دربالا [— واکه‌ای] هستند، اما، چون

۹ـ معمولاً دریك توصیف زبان‌شناسی صریح، هنگامی‌که دویاچند مشخصهٔ آوایی برای‌توصیف یك آوا به‌کار برده می‌شوند درآن صورت مشخصه‌ها به صورت زیر به‌طور عمودی‌فهرست می‌شوند. اما برای ایجاد سهولت در خواندن، ما این‌گونه مجموعـه مشخصات را به‌صورت افقی فهرست خواهیم کرد (به‌جز درشکلها وچند مورد دیگر که درآنجا فهرست عمودی ترجیح داده می‌شود.) از این‌رو، مجموعهٔ مشخصات ارائه شده به‌صورت افقی در یك قلاب بسان مثال فوق، در معنا برابر با مجموعه مشخصاتی است که به‌طور عمودی درقلاب‌بزرگتر ارائه می‌شود.ـ مؤلف.

[— واکـه‌ای
— همخوانی]

10. lateral

موقع تولید آنها ممانعت در برابر جریان هوا در حفرهٔ دهان به مراتب کمتر از ممانعت به هنگام تولید آواهایی مانند [b, s, l] است، درنتیجه [h, w, y] دارای مشخصهٔ [− همخوانی] نیز می‌باشند.

از این رو، مشخصه‌های آوایی [واکه‌ای] و [همخوانی] واحدهای آوایی زبان انگلیسی را به چهار طبقهٔ عمده تقسیم می‌کنند که درشکل ۱–۸ ارائه شده است. روانها باواکه‌ها درمشخصهٔ [+واکه‌ای] مشترکند، و باهمخوانها نیز در مشخصه [+همخوانی] این موضوع مشخص می‌کند که چرا سخنگویان حساس زبان‌انگلیسی گاهی اوقات احساس می‌کنند که [l] و [r] به نحوی از واحدهای آوایی‌ای مانند [b, s, c] متمایز هستند. به طریق مشابه، برخی ازسخنگویان ممکن‌است متوجه شده باشند که غلتها[11] [h, w, y] همانقدر که شبیه واکه‌ها هستند، به‌همان اندازه نیز شبیه همخوانها می‌باشند. بدین علت، غلتها را گاهی اوقات نیم واکه[12] نیز می‌نامند. این‌واقعیت موقعی روشن می‌شود که‌آواها برحسب مشخصه‌ها توصیف می‌شوند، زیراغلتها همانند واکه‌ها [− همخوانی]، وهمانند [− واکه‌ای] هستند.

شکل ۱–۸

نام معمول طبقه	واحدهای آوایی	مشخصه‌های آوایی
واکه‌ها	[i, I, e, ε, æ, ə, u, U, o, ə, a]	[+ واکه‌ای، − همخوانی]
همخوانها	[p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ, f, v, θ, o, s, z, š, ž, č, ǰ]	[− واکه‌ای، + همخوانی]
روانها	[l, r]	[+ واکه‌ای، + همخوانی]
غلتها	[h, w, y]	[− واکه‌ای، − همخوانی]

به‌هنگام تولید هرواحد آوایی [+ همخوانی]، درجایگاهی ازحفرهٔ دهان‌ممانعتی در برابر جریان هوا ایجاد می‌شود. مشخصهٔ آوایی [پیوسته] برای توصیف درجهٔ‌ممانعت ایجاد شده درفرایند تولیدآوا به‌کارمی‌رود. اگرممانعت ناقص باشد، وبرای ادامهٔ‌جریان

11. glide
12. semivowel

هوا از دهان فضای کافی باقی گذارده شود، در آن صورت آوای تولید شده مشخصهٔ [+ پیوسته] می‌گیرد. واکه‌ها، روانها، و غلتها همه [+ پیوسته] هستند، زیرا، همان‌گونه‌که قبلاً گفته شد، به‌هنگام تولید آنها هوا می‌تواند آزادانه از حفرهٔ دهان به بیرون جاری شود. واحدهای آوایی [+ همخوانی، + پیوسته] درزبان انگلیسی عبارتند از: [f, v, θ, ð, s, z, š, ž] این همخوانها را معمولاً سایشی[13] می‌نامند، زیرا به‌هنگام تولید آنها ممانعت ناقص موجب تولید صوت سایش‌دار می‌شود. سایر واحدهای آوایی [− واکه‌ای، + همخوانی] در زبان انگلیسی [− پیوسته] هستند. تازمانی که گوینده بتواند جریان هوا را تأمین کند، تولید آوای [+ پیوسته] را می‌توان تداوم بخشید. اما، موقع تولید اکثر آواهای [− پیوسته] تداوم آوا غیرممکن است، زیرا مسیر جریان هوا در حفرهٔ دهان کاملاً مسدود می‌شود. برای مثال، به‌هنگام تولید واژهٔ ***face*** می‌توان آوای [f] را به‌مدتی طولانی‌تر اداکرد، اما اگر این عمل با نخستین آوای واژهٔ ***pace*** انجام پذیرد، تا وقتی‌که انسداد لبها بازنشده وجریان هوا برقرار نشده‌است، آوایی‌تولید نمی‌شود. ازاین‌رو، [f] مشخصهٔ [+ پیوسته] دارد، حال آنکه [p] مشخصهٔ [− پیوسته].

تنها آواهایی که در زبان انگلیسی [− پیوسته] هستند و می‌توان فرایند تولید آنها را تداوم بخشید، [m, n, η] می‌باشند. علت این است‌که به‌هنگام تولید آنها هرچند مسیر جریان هوا درحفرهٔ دهان کاملاً مسدود می‌شود، اما، جریان آن ازطریق‌حفرهٔ خیشوم تداوم می‌یابد. جاری شدن هوا از طریق حفرهٔ خیشوم با مشخصهٔ [خیشومی] بیان می‌شود. برای اینکه هوا از طریق حفرهٔ خیشوم جاری شود، نرمکام، که قسمت نرم انتهای سقف دهان است، باید از وضعیت نشان داده شده درشکل ۲-۷ پایین‌تر بیفتد. موقعی‌که نرمکام پایین آورده می‌شود تا هوا ازحفرهٔ خیشوم جاری شود، آوای تولید شده مشخصه [+ خیشومی] می‌گیرد. اگر نرمکام بالا نگه داشته شود، همانند وضعیتی که در شکل ۲-۷ نشان داده شده است، آوای تولید شده مشخصهٔ [− خیشومی] کسب می‌کنند. واحدهای آوایی [+ خیشومی] درزبان انگلیسی‌که عموماً فقط خیشومی‌نامیده می‌شوند، عبارتنداز [m, n, η]؛ سایر آواهای زبان‌انگلیسی همه [− خیشومی] هستند. اهمیت‌مشخصهٔ [خیشومی]درتشخیص آواهای زبان‌انگلیسی ازیکدیگر با این واقعیت‌روشن می‌شود که تنها تمایز موجود [b] و [m] در این است که اولی [− خیشومی] ودومی [+خیشومی] است. این گفته درمورد تمایزبین [d] و [n]، و بین [g] و [η] نیزصدق می‌کند. شایان ذکراست‌که درمورد افراد مبتلا به سرما خوردگی گفته می‌شودکه «آنان

---

13. fricative

خیلی تودماغی صحبت می‌کنند،» اما درواقع، وضع دقیقاً برعکس است. زمانی که حفرهٔ خیشومی دچـار گرفتگی می‌شود، هوا نمی‌تواند بـراحتی از آن عبور کند و فرد مبتلا به سرماخوردگی ممکن است به‌هیچ وجه واحد آوایی [+ خیشومی] را تقلید نکند. وی جملهٔ *The man came home* را به‌صورت [ðə bæd keb hob] تولید خواهد کرد، نـه به‌صورت عادی [ðə mæn kem, hom]. همین تصور نادرست دربـارهٔ اینکه حفرهٔ خیشوم گرفته چه‌اثری می‌تواند روی گفتارشخصی داشته باشد، سهولت اظهار قبلی ما را تأیید می‌کند که بسیاری ازمردم از حـرکات حادث در مجرای گفتار خودکاملاً بی اطلاع هستند.

مشخصهٔ [خیشومی] عناصر آوایی [— پیوسته] زبان انگلیسی را به دوطبقه تقسیم می‌کند– آنهایی‌که [+خیشومی] هستند، یعنی [m, n, ŋ]، وآنهایی‌که [— خیشومی] هستند مانند [p, b, t, d, k, g, č, ǰ]. واحدهای آوایی طبقه دوم را، یعنی آنهایی که [— پیوسته، — خیشومی] هستند، می‌توان به دوطبقهٔ‌کوچکتر تقسیم کـرد، که بستگی به‌سرعت رفع مانع از مسیر کامـلاً مسدود جریان هـوا دارد؛ مشخصهٔ رهش دفعی[14] این پدیده را توصیف می‌کند. اگر مانع، معمولاً لبها یا بخشی از زبان، بطور دفعی رها شود و هوا بـدون ممانعت از حفرهٔ دهـان بـه‌بیرون جریان یابـد، آوای تـولید شده مشخصهٔ [+رهش‌دفعی] می گیرد، بدان گونه‌که درتولید واحدهای‌آوایی [p, b, t, d, k, g] مشاهده می‌شود. این‌آواها راگاهی اوقات انسدادی[15] نیز می‌نامند، که دربرابرانسدادی-سایشیها[16] که مشخصه‌های [— پیوسته، — خیشومی، — رهش دفعی] را دارند، مطرح می‌شوند. درزبان انگلیسی دو انسدادی ـ سایشی وجود دارد، [č] و [ǰ] . ایـن آواها ترکیبی ازیك آوای انسدادی و یك آوای سایشی هستند ؛ یعنی، در فرایند تولید[č] و [ǰ] ، در مسیر جریان هوا نخست انسدادکامل به‌وجـود می‌آید وسپس هوا بتدریج رها می‌شود. ومانند زمان تولید سایشیها، با سایش بیرون جاری می‌شود. شما می‌توانید این مورد را بـا تلفظ واژهٔ *church* [čərč] بیازمایید. جنبهٔ انسدادی [č] در آغـاز واژه بسیار روشن است، و می‌توانید انسداد مسیر جریـان هوا توسط زبان را درکام احساس کنید؛ در پایان ایـن واژه، آوای سایش‌دار تولید شده توسط جریان هـوا را می‌توان بوضوح شنید. باید متذکر شدکـه هرواحد آوایی [+ پیوسته] همچنین [رهش دفعی] است، زیرا به‌هنگام تولید آنها هیچ ممانعتی وجود نداردکه بطور دفعی رها شود.

14. abrupt release
15. stop
16. affricate

سایش در سایشیها وانسدادی- سایشیها در آواشناسی نظام‌مند، با مشخصهٔ [تیز][17] توصیف می‌شود. اگر مجموعه‌ای از واژه‌هایـــی مانند[fɪn]، [θɪn]، [sɪn] و[šɪn] و [čɪn] را تلفظ کنید و به نخستین واحد آوایی هریك ازآنها به‌دقت گـــوش فـرا دهید، احتمالاً متوجه خواهیدشد که آواهای [f, s, š, č] پرسروصدا تر[18] از[θ] ادا می‌شوند این گفته در مـورد همتاهای [+ واکـدار] آنهـا، یعنی [v, ð, z, ž, ǰ] نیز صدق می‌کند، که از آن میان [v, z, ž, ǰ] با سروصدای بیشتری از [ð] تلفظ مـــی‌شوند. این سروصدای ناشی از نوع مانعی است که جریان هوا باید پشت‌سر بگـــذارد هر وقت مـانع در جریان هـوا ایجاد طنین کند، درآن صورت واحدآوایـــی تولید شده مشخصهٔ [+تیز] می‌گیرد. از این‌رو، از میان سایشهای زبـــان انگلیسی فقط [θ] و [ð] دارای مشخصهٔ [− تیز] هستند؛ سایرسایشیها ونیز انسدادی- سایشیها همه [+تیز] هستند؛ سایر واحدهای آوایی زبان انگلیسی نیز مشخصهٔ [− تیز] می‌گیرند، زیرا نوع‌خاص صدای سایش توصیف شده توسط این مشخصه فقط موقعی می‌تواند ظاهر شود که در فرایندتولید آوا به‌واسطهٔ ممانعت ناقص درنقطه‌ای خاص، همهمه[19] ایجاد شود. ازآنجاکه خیشومیها و انسدادیهای زبان انگلیسی مستلزم انسداد کامل وپس از آن، رهش دفعی هوا هستند، در نتیجه برای هیچ نوع سایش فرصتی باقی نمی‌ماند، وهمچنین گذرگاه آزاد جـــریان هوا در واکه‌ها، روانها و غلتهای زبان انگلیسی ایجاد صدای سایش نمی‌کند.

جدول[20]

مشخصه‌های آوایی دونقش عمده دارند. از یك‌سو، حرکات تولیدی مختلف رادر فرایند تولید آواها توصیف می‌کنند. ازسوی دیگر، طبقه‌بندی چند جانبهٔ واحدهای‌آوایی را ممکن می‌سازندکه به‌واسطهٔ آنهـــا هر واحد آوایی برحسب شباهتها و تفـــاوتهایش با هریك از واحدهای آوایی موجود در نظام‌واجی[21] (نظام‌آوایی) زبان مشخص می‌شود. اهمیت این طبقه بندی چند جانبه در فصل‌آینـــده نشان داده خواهد شد. درحـــال حاضر، فقط نشان می‌دهیم‌که این طبقه بندی چگونه حاصل می‌شود.

شکل ۲ــ۸ جدولی‌است‌که دونقش‌عمدهٔ مشخصه های آوایی‌را به‌نمایش‌می‌گذارد. هر ردیف افقی نمایانگریك مشخصهٔ آوایی است، وهرستون‌عمودی یك واحد آوایی را

---

17. strident
18. noisy
19. turbulence
20. matrix
21. phonological system

شکل ۴-۸

واحدها / مشخصه‌ها	p	b	t	d	k	g	m	n	η	f	v	θ	ð	s	z	š	ž	č	ǰ	l	r	h	w	y	i	ɪ	e	ɛ	æ	ə	u	U	o	ɔ	a
واکه‌ای	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
همخوانی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
پیوسته	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
خیشومی	−	−	−	−	−	−	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
رهش‌دفعی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
کناری	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
واگدار	−	+	−	+	−	+	+	+	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	+	+	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
تیز	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	−	−	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−

را به‌نمایش می‌گذارد. هریك از ستونها توصیفی از یك واحدآوایی ارائه مـی‌دهد. با نظری به‌ستونهای افقی، می‌توان طبقه‌هـای آوایی را مشخص ساخت. بـرای مثال، طبقهٔ خیشومیها واحدهایی را دربر می‌گیردکه درستونهای مربوطه‌شان مشخصهٔ [+ خیشومی] داشته‌باشند ـ مانند [m, n, ŋ]. طبقهٔ دیگری از واحدهای آوایی زبان انگلیسی شامل آواهایی است‌که مشخصهٔ [+واکه‌ای] دارند ـ مانند، [ε, æ, ə, u, U, o, ɔ, a, e, I, i, r, l]. به استناد بیش از یك مشخصه می‌توان طبقات بیشتری ایجادکرد:

(الف)
+ واکه‌ای
+ همخوانی

(ب)
− پیوسته
− خیشومی
+ رهش‌دفعی

طبقهٔ (الف) واحدهای [l,r] را شامل می‌شود، حال آنکه طبقهٔ (ب) واحدهای [p, b, t, d, k, g,] را در بر می‌گیرد.

در صورتی‌که بخواهیم توصیف کاملی ازهرکدام ازواحدهای آوایی زبان‌انگلیسی داشته‌باشیم ، جدول ارائه شده درشکل ۲ـ۸ را باید گسترش دهیم. دراین جـدول چند ستون یکسان مـوجود است، اما واحـدهای مربوطه به‌آنها ازهم متفاوتند . برای مثال، واکه‌ها همه دارای مجموعه مشخصات زیر هستند.

+ واکه‌ای
− همخوانی
+ پیوسته
− خیشومی
− رهش دفعی
− کناری
+ واکدار
− تیز

برای متمایزکردن این قبیل واحدهای آوایی از یگدیگر، به مشخصه‌های بیشتری نیاز است.

جایگاه تولید[22]

برای متمایز کردن واحدهای آوایی از یکدیگر جایگاه تولید معیاری است مهم. شکل مجرای گفتار اغلب به‌هنگام تولید آواها ازشکلی‌که پیش از گفتار به‌خودمی‌گیرد به‌مقدار قابل توجهی متفاوت است (یعنی، شکلی‌که در۲ـ۷ نشان داده شده است). حفرهٔ دهان مهمترین حفرهٔ طنین‌بخش برای جریان هواست، وهر نوع تغییر دراین حفره موجب تغییر درآوا می‌شود. اصل حاکم برآن همانند اصلی است‌که در موسیقی در موردآلات بادی مختلف صادق است. مشخصه‌های آوایی‌حاکی ازجایگاه تولید، شکلهای مختلفی را که حفرهٔ دهان می‌تواند به‌خود بگیرد، توصیف می‌کنند. این جایگاه نقطه‌ای (یا نقاطی) از مجرای گفتار است‌که اساساً باوضعیت پیش از گفتار فرق دارد. تغییر از وضعیت پیش ازگفتار شاید در مورد واحدهای آوایی [+همخوانی] بیش از همه آشکارتر شود، که درآن یك اندام مولد صوت[23] (یکی ازاندامهای متحرك مجرای‌گفتار) در گذرگاه‌جریان هوا مانع ایجاد می‌کند. اما، آواهای [ــ همخوانی] نیز شکل مجرای دهان را تغییر می‌دهند. بنابراین، توصیف جایگاه تولید همهٔ واحدهای آوایی، یعنی هم واکه‌ها وهم همخوانها، ضروری است.

زبان‌شناسانی‌که به‌صورت‌سنتی به‌مطالعهٔ آواشناسی‌تولیدی‌پرداخته‌اند، جایگاههای تولید همخوانها را با مشخصه‌هایی توصیف‌کرده‌اندکه به واکه‌ها مربوط نمی‌شوند. این مشخصه‌ها حاکی ازنقاطی هستند که در آنها برای جریان هوا حداکثر ممانعت پیش می‌آید، وهرنقطهٔ مجرای دهان با نام جداگانه‌ای مشخص می‌شود. جایگاههای تولید همخوانهای زبان انگلیسی، براساس این دیدگاه با مشخصه‌های ارائه‌شده در شکل ۳ـ۸ توصیف‌می‌شوند. درآواشناسی تولیدی سنتی، جایگاههای تولیدواکه‌ها توسط‌مجموعه‌ای ازمشخصه‌های‌کاملاً متفاوت توصیف می‌شوند. این مشخصه‌ها به‌ارتفاع زبان و نیزجایگاه بلندترین قسمت زبان مربوط می‌شوند. (خواه بلندترین قسمت به سوی جلوی حفره‌دهان باشد، خواه در مرکز و خواه به‌عقب آن). شکل ۴ـ۸ مشخصه‌های واکه‌ای آواشناسی تولیدی را به‌نمایش می‌گذارد. مقایسهٔ شکلهای ۳ـ۸ و ۴ـ۸ مشخص می‌کند که در آواشناسی تولیدی سنتی، هریك از همخوانها فقط یك مشخصهٔ جایگاه تولید دارند(برای مثال [p] دارای مشخصهٔ [دولبی][24] است) حال آنکه ، واکه ها دارای دو مشخصهٔ

---

22. position of articulation 23. articulator

24. bilabial

جایگاه تولید هستند ([i] هم [بسته][۲۵] است وهم [پیشین])[۲۶].

شکل ۳-۸

همخوانها	انواع مولد صوت	مشخصهٔ سنتی جایگاه تولید
[p, b, , m, f, v]	یك یا دولب	لبی
[θ, ð]	نوك زبان درپشت دندانها	دندانی
[t, d, n, s, z, l, r]	زبان درتماس‌با برآمدگی لثه	لثوی
[š, ž, č, ǰ]	زبان در تماس باکام	کامی
[k, g, η]	پس زبان در تماس با نرمکام	نرمکامی

شکل ۴-۸

		مشخصه‌های سنتی وضعیت زبان به‌هنگام تولید واکه‌ها		
		پیشین	میانی	پسین
مشخصه‌های سنتی	بسته	[i, I]		[u,U]
ارتفاع زبان	نیم‌باز	[e, ε]	[ə]	[o, ɔ]
به‌هنگام‌تولیدواکه‌ها	باز	[æ]		[a]

اخیراً زبان‌شناسانی‌که بمطالعهٔ آواشناسی نظام‌مند می‌پردازند، مشخصه‌های جایگاه تولید آواشناسی تولیدی سنتی راکنار گذاشته‌اند ودر عوض مجموعه مشخصات آوایی متفاوتی را اختیار کرده‌اند. یکی از دلایل تغییر دادن مجموعه مشخصه‌ها این بودکه میان جایگاههای تولید واکه‌ها و همخوانها مشابهتهایی وجود دارد. آواشناسی سنتی این مشابهتها را نادیده می‌گیرد، و برای توصیف‌همخوانها واکه‌ها مشخصه‌های کاملاً متفاوتی به‌کار می‌برد. ازسوی دیگر، مجموعه مشخصه‌های جدید با استفاده از مشخصه‌های یکسان برای هر دونوع آوا، این مشابهتها را نمایان می‌سازد. یکی از نارساییهای مهم دیگر مشخصه‌های سنتی ناتوانی آنها در توصیف طبقه‌های واحدهای آوایی است‌که درنظام

25. high 26. front

آوایی زبانهای بشری نقش مهمی ایفا می‌کنند. ما به‌هنگام بحث پیرامون نظام آوایی زبان انگلیسی در فصل ۹ باردیگر به این مطلب خواهیم پرداخت.

مهمترین جایگاه تولید همخوانها محل ممانعت از جریان هواست. این ویژگی با مشخصهٔ [قدامی][۲۷] توصیف می‌شود. چون مشخصهٔ [قدامی] حاکی از محل ممانعت از جریان هوا درمجرای گفتار است، درنتیجه تنها درارتباط باآواهای [+همخوانی] قرارمی‌گیرد؛ آواهای [— همخوانی] الزاماً [— قدامی] هستند، زیرا به‌هنگام تولید آنها در مسیر جریان هوا ممانعتی ایجاد نمی‌شود. آواهایی که به‌هنگام تولیدشان در مسیر جریان هوا در نیمهٔ پیشین حفرهٔ دهان ممانعت ایجاد می‌شود، [+قدامی] هستند. آنهایی‌که به هنگام تولیدشان ممانعت در نیمهٔ پسین رخ می‌دهد، [— قدامی] می‌باشند. مرز مشخص‌کننده در این باره کام[۲۸] است. از این‌رو، آواهای دولبی [p, b, m, f, v,]، دندانیها[۲۹] [ð,θ]،و لثویها[۳۰] [t, d, n, s, z, l, r,] همه[+قدامی] هستند؛کامیها [š, ž, č, ǰ,] و نرمکامیها[۳۱] [k, g, η] همگی [— قدامی] می‌باشند.

در آواشناسی نظام‌مند، سایر مشخصه‌های توصیف‌کنندهٔ جایگاههای تولید همگی حاکی‌ازاین‌هستندکه تیغه[۳۲] وبدنه[۳۳] زبان، بدان گونه‌که درشکل۵ـ۸ نشان‌داده‌شده‌است، ممکن‌است درست پیش‌از گفتار ازجایگاه خودحرکت داده شوند. قسمت جلوزبان راتیغه گویندیعنی‌قسمتی‌که به‌کف‌دهان‌چسبیده‌نشده‌است؛ بدنهٔ‌زبان‌قسمت‌ضخیمتروسط‌زبان‌می‌باشد که به‌کف دهان چسبیده است. مشخصهٔ [تیغه‌ای][۳۴] حاکی ازبلند شدن تیغهٔ زبان ازحالت پیش از گفتار است. هنگامی‌که تیغهٔ زبان ازجایگاه خود بلند می‌شود، طبیعتاً به قسمتی از سقف دهان می‌رسدکه دربالای آن قراردارد، یعنی، قسمتی که ازپشت دندانهای آروارهٔ بالا شروع می‌شود، به‌طرف برآمدگی لثه (قسمت برآمده‌ای‌که درست پشت دندانهای بالا قرار دارد) امتداد یافته تاقسمت جلویی کام را دربر می‌گیرد (قسمت گنبدی شکل، سخت، وصافتر سقف‌دهان). از این رو، آن عده از واحدهای آوایی زبان انگلیسی که درآواشناسی‌تولیدی سنتی بامشخصه‌های [دندانی]، [لثوی] و [کامی] توصیف می‌شوند، در آواشناسی نظام‌مند [+ تیغه‌ای] به‌شمار می‌روند. از سوی دیگر، واحدهایی‌که در شکل ۳ـ۸ [لبی] یا [نرمکامی] هستند، در دوانتهای مجرای‌گفتار تولید می‌شوند..به‌هنگام

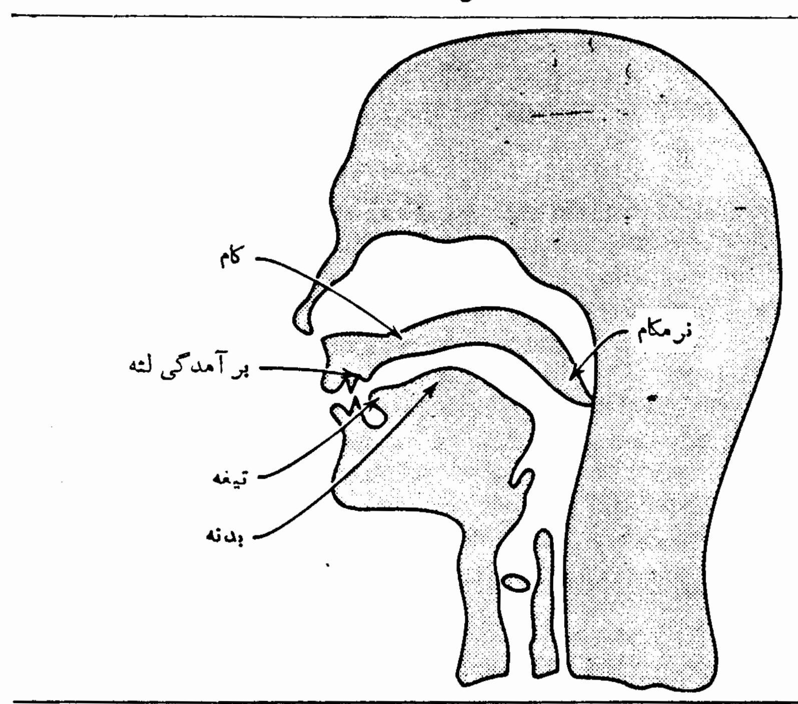
---

27. anterior
28. palate
29. dental
30. alveolar
31. velar
32. blade
33. body
34. coronal

تولید آواهای لبی زبان به‌هیچ‌وجه درگیر نمی‌شود (و بدین‌جهت ازجایگاه خودحرکت نمی‌کند). موقع تولید نرمکامیها بدنهٔ زبان بلند می‌شود، اما تیغهٔ آن‌حرکت نمی‌کند. و این بلندشدن درنزدیکی‌ونرمکام رخ می‌دهد نه‌در قسمت دندان، لثه یا پیش‌کام. ازاین‌رو واحدهای [p, b, m, f, v, k, g, η] در زبان انگلیسی [— تیغه‌ای] هستند. توجه کنیدکه مشخصهٔ [تیغه‌ای] دوجایگاه مجرای گفتار را مشخص می‌کند، وسط [+ تیغه‌ای] و دوانتها [— تیغه‌ای]؛ آواهایی‌که در دو انتهای نهایی حفرهٔ دهان تولید می‌شوند، [— تیغه‌ای] هستند.



شکل ۵-۸



کلیهٔ واحدهای واکه‌ای زبان انگلیسی در مشخصهٔ [— تیغه‌ای] مشترکند بدین ترتیب‌که موقع تولید [i, I, u, U,] بدنهٔ زبان ازحالت استراحت بلند می‌شود، اما تیغه در وضعیت پیش ازگفتار باقی می‌ماند؛ به‌هنگام تولید [e, ε, ə, o, ɔ] ، تیغه نیز به حالت وضعیت پیش ازگفتار باقی می‌ماند؛ و موقع تولید [æ, a] تیغهٔ زبان بلند نمی‌شود، بلکه‌فرومی‌افتد. اما، باید‌به‌خاطرسپرد که‌مشخصه‌های آواشناسی‌نظام‌مند فقط‌برای

توصیف واحدهای آوایی زبان انگلیسی طراحی نشده‌اند. همان گونه که قبلاً ذکر شد، مشخصه‌های آوایی باید از ماهیت جهانی برخوردار باشند، یعنی تمامی فعالیتهای مستقل وامکان‌پذیری را باید توصیف کنند که انسانها می‌توانند درمجرای گفتارشان کنترل کنند. چون همزمان با ارتعاش تارآواها وعبور آزادانهٔ هوا ازحفرهٔ دهان، بلندکردن تیغهٔ زبان امکان پذیر است. درنتیجه واحدهای واکه‌ای [+تیغه‌ای] می‌توانند دربرخی اززبانها پدیدار شوند. در واقع، چنین واکه‌هایی در برخی از لهجه‌های انگلیسی ظاهر می‌شوند. واکه‌های مربوط به واژه‌های *bird* و*bud* را باهم مقایسه نمایید وملاحظه کنید که در لهجهٔ شما آیا به هنگام تولید واکهٔ *bird* تیغهٔ زبان در وضعیتی بالاتر از موقع تولید واکهٔ *bud* قرار می‌گیرد یا نه.

دو مشخصهٔ [قدامی] و [تیغه‌ای] مجرای گفتار را به چهار بخش تقسیم می‌کنند، که هریك از آنها با منطقه‌ای مطابقت می‌نماید که در آواشناسی سنتی بایك مشخصهٔ جایگاه تولید توصیف می‌شود. این، درشکل ۶ـ۸ خلاصه شده است.

مشخصهٔ [تیغه‌ای] حاکی از تیغهٔ زبان است؛ سه مشخصهٔ دیگر به حرکات بدنهٔ زبان مربوط می‌شوند. به‌هنگام تولید همخوانها و نیز واکه‌ها، ممکن است بدنهٔ زبان را در حالت پیش ازگفتار نگه‌داریم، آن را بالا ببریم، فرود آوریم، یا از حالت پیش‌از گفتار به‌عقب بکشیم. انتخابهایی که انسانها در مورد وضعیت بدنهٔ زبان دارند، با مشخصه‌های آوایی [بسته]، [باز][35]، و[پسین][36] مشخص می‌شوند. واحدهای آوایی زبان انگلیسی

شکل ۶-۸

واحدهای آوایی	مشخصه‌های آوایی	عنوان سنتی
[p, b, m, f, v,]	[+ قدامی، -- تیغه‌ای]	لبی
[θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	[+ قدامی، + تیغه‌ای]	دندانی و لثوی
[š, ž, č, ǰ]	[— قدامی، + تیغه‌ای]	کامی
[k, g, ŋ,]	[— قدامی، — تیغه‌ای]	نرمکامی

35. low 36. back

براساس این مشخصه‌ها همانند شکل ۷–۸، توصیف می‌شوند.

شکل۷-۸

مشخصهٔ آوایی نظام‌مند	واحد آوایی زبان انگلیسی	حرکت بدنهٔ زبان
[+بسته]	[i, I, u, U, y, w, š, ž, č, ǰ, k, g, η]	بالاتر ازوضعیت پیش ازگفتار
[– بسته]	[e, ε, æ, ə, o, ɔ, a, h, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	نه‌بالاترازوضعیت پیش‌ازگفتار
[+باز]	[æ a, h]	پایین‌تر ازوضعیت پیش‌از گفتار
[– باز]	[i, I, e, ε, ə, u, U, o, ɔ, y, w, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, n, s, z, š, ž, č, ǰ, k, g, η, l, r]	نه‌پایین‌تر ازوضعیت‌پیش‌از گفتار
[+پسین]	[ə, u, U, o, ɔ, a, w, k, g, η]	عقب‌ترازوضعیت پیش از گفتار
[– پسین]	[i, ə, I, e, ε, æ, y, h, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, o, s, z, š, ž, č, ǰ, l, r]	نه‌عقب‌ترازوضعیت‌پیش‌از گفتار

توجه داشته باشید که یك واحد آوایی ممکن است مشخصه‌هـای [– بسته، –باز، – پسین] را داشته باشد، بدان‌گونه‌که درمورد واکه‌های انگلیسی [e] و [ε] صدق‌کند؛ به‌هنگام تولید هریك از این واکه‌ها بدنهٔ زبان در وضعیت پیش از گفتار باقـی می‌ماند. برای اینکه یك واحدآوایی [– بسته، – باز، – پسین] بـاشد، فقط لازم است که بدنهٔ زبان حرکت نکند؛ تیغهٔ زبان را می‌توان بدون ایجادحرکت در بدنهٔ آن بلندکرد. البته، چنین وضعی زمانی پیش می‌آید که تیغه زبان برای تولید واحدهایی مانند [d, n, s, z

[θ, ð, f, به حرکت در می‌آید. در هیچ زبانی، آوایی بامشخصه‌های [+ بسته، + باز] نمی‌تواند وجود داشته باشد، زیرا، بلندکردن و پایین آوردن بدنهٔ زبان همزمان باهم امکان پذیر نیست.

در آواشناسی نظام‌مند پنج مشخصهٔ مربوط به‌جایگاه تولید عبارتند از: [قدامی]، [تیغه‌ای]، [بسته]، [باز]، و[پسین]، درزبان‌انگلیسی مشخصه‌های [قدامی] و[تیغه‌ای]بیشتر برای توصیف همخوانها به‌کار می‌روند، حال‌آنکه مشخصه‌های [بسته]، [باز]، و [پسین] درتوصیف واکه‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند. چون همهٔ واکه‌ها درکلیهٔ زبانها [— قدامی] هستند (زیرا به هنگام تولید واکه هرگز ممانعتی در برابر جریان هوا ایجاد نمی‌شود)، و چون واکه‌های انگلیسی تقریباً همیشه [تیغه‌ای] هستند، درنتیجه این دومشخصه معمولاً در توصیف واکه‌های زبان انگلیسی دخالت داده نمی‌شوند. به طریق مشابه، مشخصه‌های [بسته]، [باز]، و[پسین] در توصیف آواهای [+همخوانی] زبان انگلیسی (همخوانهاو روانها) دخالت داده نمی‌شوند. همخوانهای [— قدامی] در زبان انگلیسی ([k, g, η] ([š, ž, č, ǰ], خود بخود [+ بسته] هستند، حال آنکه همخوانهای [+قدامی] همه [— بسته] می‌باشند. همهٔ همخوانهای زبان انگلیسی [— باز] هستند، و فقط همخوانهای [k, g, η] مشخصهٔ [+ پسین] دارند (سایر همخوانها همه [— پسین] هستند). پس، مشخصه‌های [تیغه‌ای] و [قدامی] در اصل برای توصیف جایگاه تولید همخوانها به‌کار می‌روند، ومشخصه‌های [بسته]، [باز]، و[پسین] اساساً مشخصه‌های توصیفی واکه‌هابه‌شمار می‌روند. درسایر زبانها، بجز مشخصهٔ [قدامی]، هریك از ازاین مشخصه‌ها می‌توانند هم برای توصیف همخوانها وهم واکه‌ها به‌کارروند. شکل۸ـ۸ خلاصه‌ای ازتوصیف‌آواهای زبان انگلیسی را توسط پنج مشخصهٔ مربوط در جایگاه تولید ارائه می‌دهد.

سایر مشخصه‌های آوایی

تاکنون واحدهای آوایی زبان انگلیسی به موجب سیزده مشخصهٔ آوایی توصیف شده‌اند: [واکه‌ای]، [همخوانی]، [پیوسته]، [خیشومی]، [رهش‌دفعی]، [تیز]، [کناری]، [قدامی]، [تیغه‌ای]، [بسته]، [باز]، [پسین]، [واکدار] . افزون براین سیزده مشخصه، حداقل پانزده فعالیت مستقل قابل‌کنترل دیگر نیز در مجرای‌گفتار وجود دارندکه در مجموعه مشخصه‌های آوایی جهانی ظاهرمی‌شوند. درصورتی‌که هدف ما ارائهٔ توصیفی صریح ومستقل از واحدهای آوایی زبان انگلیسی باشد، همهٔ این مشخصه‌ها باید درمورد هر یك ازآواها ذکر شود. اما، برخی ازمشخصه‌ها فعالیتهایی را در مجرای‌گفتار توصیف می‌کنندکه در زبان‌انگلیسی رخ نمی‌دهند. واحدهای آوایی زبان انگلیسی نسبت به‌این

شکل ۸-۸

واحدهای آوایی	مشخصه‌های آوایی
همخوانها وروانها	
[p, b, m, f, v,]	[+ قدامی، − تیغه‌ای]
[θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	[+ قدامی، + تیغه‌ای]
[š, ž, č, ǰ]	[− قدامی، + تیغه‌ای]
[k, g, ŋ,]	[− قدامی، − تیغه‌ای]
واکه‌ها وغلتها	
[i, I, y]	[+ بسته، − باز، − پسین]
[e, ɛ]	[− بسته، − باز، − پسین]
[æ, h]	[− بسته، + باز، − پسین]
[u, U, w]	[+ بسته، − باز، + پسین]
[ə, o, ɔ]	[− بسته، − باز، + پسین]
[a]	[− بسته، + باز، + پسین]

مشخصه‌ها ارزش [—] («منها») خواهند گرفت. برای مثال، مشخصهٔ [پوشیده][۳۷] برای توصیف آن آواهای واکدای به‌کار می‌رود که در برخی اززبانهای آفریقای غربی یافت می‌شوند، که‌در آنها تولید این واکه‌ها ظاهراً همراه با انقبـاض دیواره‌های حلق است. این فعالیت مجرای گفتار هرگز درزبان انگلیسی اتفاق نمی‌افتد، بنابراین، کلیهٔ واحدهای آوایی زبان انگلیسی [— پوشیده] هستند. ما در اینجا فقـط پیرامون سه مشخصهٔ اضافی دیگر سخن خواهیم گفت که در ارتباط با برخی از واحدهای آوایی زبان ارزش [+] («به‌اضافه») می گیرند.

در قسمت مربوط به مشخصهٔ [واکـداری] تلـویحاً گفته شدکه جفت واژه‌هایی از قبیل *pat / bat*، *to / do*، *call / gall*، *few / view*، و *sue / zoo* از نظر آوایی یکسانند، بجـز اینکه آوای آغـازین نخستین واژهٔ هرجفت [— واکدار] است، حال آنکه آوای آغازین دومین‌واژهٔ هرجفت[+واکدار] می‌باشد. هرچنداظهارات مربوط به[واکداری] صحت‌دارد، اما بیان‌اینکه سایرجنبه‌های آوایی‌این جفت واژه‌ها یکسانند، ساده‌انگاری‌ای بیش نخواهد بود. برخی از مردم بیش ازسایرین از مشخصه‌های آوایی مـورد استفاده در تولید آواهای گفتاری آگاهند، وبه‌هنگام آزمـودن گفتارشان بـرای مشاهدهٔ مشخصهٔ [واکـداری] ممکن است علاوه برارتعاش تار آواهـا، متوجه مشخصه‌های دیگری نیز می‌شوند. برای مثال، به‌هنگام تولید همخوانهای [— واکدار] درزبان انگلیسی، کشیدگی ماهیچه‌های مجرای گفتار معمولاً بیشتر از هنگام تولید همخوانهای [+واکدار] است. این وضعیت را با مشخصهٔ [سخت][۳۸] توصیف می‌کنند. درزبان‌انگلیسی کلیهٔ همخوانهای [— واکدار] مشخصهٔ [+سخت] می‌گیرند، حال‌آنکه همخوانهای [+واکدار] همه [— سخت]هستند. اما، کشیدگی ماهیچه‌های مجرای گفتارمستقل‌ازارتعاشات تارآواهاست. این گفته‌را می‌توان باوجود همخوانهای [— واکدار، — سخت] دربرخی اززبانها، مانند کره‌ای، ونیز باوجـود همخوانهای [+واکدار، +سخت] در سایر زبانها، ازجملـه بنگالی، به‌اثبات رساند. علاوه به‌اینکه واحدهای‌آوایی [+سخت] درکلیهٔ زبانهاحاصل فعالیت ماهیچه‌ای بیشتری هستند، دیرش آنها نیز اندکی طولانی‌تر از واحدهای آوایی [— سخت] است. این مـورد را مـی‌توان به‌هنگام تـولید جفت واژه‌های انگلیسی فـوق مشاهده کرد.

بررسی دقیق مجـرای‌گفتار به‌هنگام تولید واحدهای [— واکـدار، — پیوسته]، یعنی [p, t, k, č]، روشن می‌سازد که به‌هنگـام پدیداری این آواهـا در آغاز واژهٔ

---

37. covered 38. tense

انگلیسی، پیش از رهش جریان هوا درجایگاه تولید، درمجرای گفتار انباشتگی فشارهوا پدید می‌آید. به‌هنگام تولید این آواها، فشار انباشته شده موجب دمش[۳۹] می‌شود، یعنی، آوا باهوای تنفسی فوت مانند می‌شود. با نگه‌داشتن انگشتان خود درست جلوی لبها احتمالاً می‌توانیددمش‌را درنخستین‌آوای هریك ازواژهای *pie*, *toe*, *kill*، و *chore* احساس کنید؛ آواهای [p, t, k, c] در آغاز واژه دارای مشخصهٔ [+ دمش] هستند. هنگامی‌که این واحدهای آوایی در پایان واژه ظاهر می‌شوند، گاهی اوقات دمیده ادا می‌شوند، گاهی نه. بعلاوه موقعی‌که این آواها پس از[s] ظاهر می‌شوند، همیشه دارای مشخهٔ [— دمش] هستند. ظاهر نشدن دهش در این بافت را می‌توان با مقایسهٔ تلفظ جفت واژه‌هایی مانند *pie/spg*، *toe/stow*، و *kill/skill* دریافت. توجه‌کنیدکه به‌هنگام تولیدآن واحدهای آوایی زبان انگلیسی‌که دارای مشخصه‌های [+واکدار، —پیوسته] هستند، هرگز هوای تنفسی فوت مانند ظاهر نمی‌شود، بدان‌گونه‌که در واحدهای آغازین واژه‌های *buy*، *dough*، *gill*، و*George* رخ‌می‌دهد. این‌گونه‌واحدهای زبان‌انگلیسی ونیز آنهایی‌که به‌هنگام تولیدشان مسیر جریان هوا کاملاً مسدود نمی‌شود، همیشه دارای مشخصهٔ [— دمش] هستند. ازین‌رو، سایشیها، خیشومیها، روانها، غلتها، وواکه‌ها دارای مشخصهٔ [— دمش] هستند.

توصیف کامل آواهای زبان انگلیسی باید با توجه به دمش ارائه شود، سخنگویان بومی بندرت متوجه این مشخصهٔ آوایی می‌شوند، مگر اینکه توجه آنان به این‌مسأله جلب‌گردد. بعلاوه، حضور یا عدم حضور دمش را می‌توان باتوجه به سایر مشخصه‌های واحدهای آوایی یا جایگاه آوا در واژه پیش‌بینی‌کرد. پیرامون قابلیت پیش بینی برخی از مشخصه‌های آوایی در فصل۹ سخن‌گفته خواهد شد.

نقش مشخصهٔ [سخت] درتوصیف واکه‌های انگلیسی‌بمراتب مهمترازآن درتوصیف همخوانهاست. کلیهٔ واکه‌های زبان انگلیسی [+واکدار] هستند، اما الزاماً [— سخت] نیستند. درواقع، مشخصهٔ [سخت] به‌منزلهٔ مشخصهٔ تمایزدهندهٔ عمده درموردطبقات‌واکه‌های ارائه شده در شکل ۸ـ۸ عمل می‌کند.

این‌تمایز درشکل ۹ـ۸ نشان داده شده‌است. واکهٔ [+سخت] نیز همان‌گونه‌که در مورد همخوانها گفته شد، نسبت به‌همتای [— سخت] خود با نیروی عضلانی بیشتر و دیرش بیشتر ادا می‌شود. بعلاوه، واکهٔ [+سخت] معمولاً بسته‌تر ازهمتای [— سخت]. خوداست.این‌مورد‌را می‌توان باتوجه به‌تفاوتهای موجود درتولید جفت‌واژهٔ *beat/bit*

---

39. aspiration

شکل ۹-۸

	[+ سخت]	[— سخت]
[+ بسته، — باز، — پسین]	[i]	[I]
[— بسته، — باز، — پسین]	[e]	[ɛ]
[+ بسته، — باز، + پسین]	[u]	[U]
[— بسته، — باز، + پسین]	[o]	[ɔ.ə]

[bit]/[bIt] مشاهده کرد. روشن است که در تولید واکه‌ها مشخصهٔ [سخت] عاملی است که مستقلاً قابل کنترل می‌باشد، زیرا، وضعیت تولید همراه با مشخصهٔ سخت موجب تولید آوای [i] می‌شود، حال آنکه همان وضعیت بدون مشخصهٔ سخت منجر به تولید [I] می گردد.

یك مشخصهٔ آوایی دیگر که خاص واکه‌های زبان انگلیسی است، کمتر بطور مستقل ظاهر می‌شود. گردشدن لبها[40]، که نیز به‌عنوان جلو آمدگی لبها توصیف می‌شود، همیشه در واحدهای آوایی [u, U, o, ɔ] در زبان انگلیسی به‌چشم می‌خورد. بنابراین، این واحدها [+ گرد] هستند، حال آنکه سایر واحدهای آوایی زبان انگلیسی همه [— گرد] می باشند. توجه کنید که واکه های [ə] و [ɔ] توسط مشخصهٔ [گرد] از همدیگر متمایز می‌شوند. گردشدگی نیز همانند دمش، در زبان انگلیسی همیشه تقریباً قابل پیش بینی است: واکه‌های [— پسین]، و نیز همخوانها، [— گرد] هستند؛ واکه‌های [+ بسته، + پسین] همه [+ گرد] می باشند؛ و واکهٔ [— بسته، — باز، + پسین، + سخت] هم [+ گرد] است. تنها ترکیبی از مشخصه‌ها که در مورد آن گردشدگی قابل پیش بینی نیست [— بسته، — باز، + پسین، — سخت] می باشد. گرچه گردشدن لب کاملاً درزبان انگلیسی قابل پیش بینی است، و بدین جهت است که سخنگویان عموماً متوجه آن نمی‌شوند، اما حرکتی است جدا

40. lip rounding

از کلیهٔ مشخصه‌های دیگری که آواها را تشکیل می‌دهند. اکثر زبانها، از جمله زبانهای آلمانی و فرانسوی، واکه‌هایی دارند که [− پسین، + گرد] هستند. در صورتی که گردشدن لب یك وضعیت تولیدی مستقل ازوضعیت مشخصهٔ [پسین] نبود، امکان پیش آمدن چنین موردی وجود نمی‌داشت.

واکهٔ مرکب

در طول این فصل ما پیرامون یازده واحد واکه‌ای زبان انگلیسی سخن گفتیم. اما واکه‌های واژه‌های *bite* و *bout* چه وضعیتی‌دارند؟ بسیاری ازسخنگویان زبان‌انگلیسی این واژه‌هارا به‌صورت [bayt] و[bawt] تلفظ می کنند، یعنی واکهٔ [a] و به دنبال آن غلت [y] یا [w]. به‌هنگام تولید این واژه‌ها زبان برای [a] از جایگاه [+ باز، + پسین] آغاز می‌کند و بسرعت به‌جایگاه [+ بسته] به‌هنگام تولید [bawl]، وبه جایگاه [− بسته] به‌هنگام تولید [bayt] حرکت‌می کند. واکه‌ای که‌زبان‌از یك‌وضعیت آغاز، و بسرعت به‌وضعیت دیگر حرکت می‌کند، واکهٔ مرکب[41] نامیده می‌شود. واکهٔ مرکب سوم درزبان انگلیسی درواژه‌هایی مانند *boy*، *toy*، *annoy*، *Roy*، و *ploy* ظاهر می‌شود؛ این واکهٔ مرکب به‌صورت [ɔy] نمایانده می‌شود. بعلاوه، واکه‌هایی که در اینجا به‌صورت [i]، [e]، [u]، و[o] ارائه شدند، در زبان انگلیسی اغلب واکهٔ مرکب هستند. به‌دنبال [i]و [e] بلافاصله غلت [y]، وبه‌دنبال [u]و [o] غلت [w] می‌تواند ظاهر شود. واکه‌های مرکب، بدان گونه‌که همین اصطلاح خاص منعکس می‌کند، عناصری هستند بین یك‌واحد آوایی و ترکیبی از دو واحد آوایی.

هجاها و واحدهای زیر زنجیری

واحدهای آوایی مورد بحث دربالا و مشخصه‌های آوایی مختلف تشکیل دهندهٔ آنها واحدهای بنیادین نظام آوایی زبان به‌شمار می‌روند، اما اینها تنها واحدهایی‌نیستند که در گفتار نقش ایفامی‌کنند برای تولید هجاها[42]، واژه‌ها، عبارتها، وجمله‌ها، واحدهای آوایی به‌صورتهای مختلف بایکدیگر ترکیب می‌شوند. هجا همانند واحد آوایی، یك واحدنظام واجی است که رابطهٔ قراردادی با معنی دارد وخودحامل معنا نیست (برخلاف تکواژ که یك واحد معنایی است وتوسط آوا متجلی می‌شود)، هجاها عینیت دارند، و ابزارهای توصیفی صرف نیستند. سخنگویان زبان می‌توانند تعداد هجاهای یك واژه را

41. diphthong

42. syllabie

مشخص کنند، و، درواقع، کودکان معمولاً قادرند پیش از آنکه واحدهـای آوایی را از هم بازشناسند، هجاها را تشخیص دهند. حتی بزرگسالان و بویژه سخنگویان بومی زبانهایی چون چینی و ژاپنی، اغلب اظهار می‌دارند که برای آنها شناسایی هجا آسانتر از شناسایی واحد آوایـی است. (این حقیقت، لااقل تـاحدی، ناشی از مـاهیت نظامهای نوشتاری زبانهای ژاپنی و چینی است که در فصل ۱۱ مورد بحث قرار خواهد گرفت).

علی‌رغم توانایی سخنگویان در تشخیص هجاها، هیچ گونه تعریف رسمی و جامعی از هجا ارائه نشده است (چنین مشکلی را درمورد مفهوم «واژه» که در فصل ۳ مورد بحث قرار گرفت، به‌خاطر بیاورید). یکی از تعاریف بسیار معمول در این باره اظهار می‌دارد کـه هجا عبارت است از توالی آواهای تولید شده تـوسط یك نبض ششی[43] (انقباض ماهیچه‌ای در سینه که حجمی از هوا را از ششها به‌مجرای گفتار می‌فرستد). اما، بررسیهای مربوط به‌آواشناسی‌فیزیکی‌نشان می‌دهد که این‌تعریف همیشه صدق نمی‌کند؛ برای مثال، به‌هنگام تولید یـك واژهٔ تك‌هجایی مانند *blocks* عموماً بیش از یك نبض ششی اتفاق می‌افتد. بعلاوه، اگر هجا مطابق بایك نبض ششی باشد، انتظار می‌رود که بین هجاهـای یك گفته مرزمشخصی وجود داشته باشد، اما دربسیاری از موارد تعیین نقطه پایان یك‌هجا و آغاز هجای دیگر دشوار می‌نماید. واژهٔ *reality* را درنظر بگیرید؛ سخنگویان زبان انگلیسی را تأیید خواهند کرد که این واژه چهار هجا دارد، اما مرز این هجاها کجاست؟ مامی‌توانیم این‌واژه را به‌صورت [ri - æ - lə - ti] یا [ri - æl - ə - ti]، یا حتی به‌صورتی دیگر تجزیه کنیم (دراینجا خط‌تیره‌ها برای مشخص کردن فاصله بین هجاها به‌کار رفته‌اند). توجه کنید کـه قراردادهای نظام نوشتاری مـادر مورد هجا بندی همیشه مبتنی برواحدهای واجی نیستند، بلکه در عوض گاهی اوقات بستگی به ساخت تکواژی واژه‌ها نیز دارند. اگر در نوشتار نیـاز به تقسیم واژهٔ *reality* به دو بخش بود. در آن صورت تقسیم بندی *real-ity* را بر می‌گزیدیم، زیرا می‌دانیم که تکواژ *real* بخشی از این واژه است (البته، واژهٔ *real* تك‌هجایی است).

علاوه برمشخصه‌هایی که تولید آواهـای منفرد را توصیف می‌کنند، مشخصه هـای دیگری نیزوجود دارند که ویژگیهای هجاهارا مشخص‌می‌سازند. این‌قبیل مشخصه‌ها را که ویژگیهای واحدهای بزرگتر از آوا را توصیف می‌کنند. اغلب‌مشخصه‌های زبرزنجیری[44] می‌نامند. دومشخصهٔ زبرزنجیری مربوط به‌هجا عبارتند از [تکیه][45] و [نواخت].

---

43. chest pulse
44. suprasegmental features
45. stress

مشخصهٔ [تکیه] برجسته اداشدن هجا را توصیف می‌کند. هجاهای تکیه‌بر را در زبان انگلیسی گاهی اوقات ازهجاهای تکیه‌بر[46] با اصطلاح accented syllable یاد می‌شود ودرآن معمولاً برجستگی از طریق افزایش نسبی بلندی صدا ایجاد می‌شود. اما، دیرش هجای تکیه‌بر ممکن است طولانی‌تر از هجای بی‌تکیه باشد وزیرتر ازحالت عادی نیز ادا شود.

تکیه یك مشخصهٔ آوایی مهم زبان انگلیسی است، زیرا اختلاف در تکیه می‌تواند منجر به‌تمایز معنایی شود. برجستگی هجاهای آغازین وپایانی اسمهای انگلیسی *pérmit* و *trànsfer* را باافعال permít و transfér مقایسه کنند (نشانهٔ تکیه از راست به چپ‌حاکی‌ازتکیهٔ قوی‌است). جایگاه تکیه دربسیاری اززبانها، ازجمله زبان اسپانیولی، مهم است؛ در واژهٔ *háblo* «صحبت می‌کنم» و *habló* «صحبت‌کرد» را باهم مقایسه کنید. اما هرچند در برخی از زبانها هجاهای مختلف ممکن است دارای تکیه‌هایی از درجات متفاوت باشند، هیچ جفت واژه‌ای وجود ندارد که تمایز بین‌آنها صرفاً ناشی از جابجایی تکیه شود. برای مثال، درزبانهایی مانند چك، هجاهای آغازین همهٔ واژه‌ها تکیه‌بر است. درمواردی از این قبیل می‌توان گفت‌که جایگاه تکیه قابل‌پیش‌بینی است.

مشخصهٔ زبر زنجیری [— نواخت] حاکی از زیروبمی نسبی درسطح هجاست. در زبان انگلیسی زیروبمی هجا عموماً مهم نیست (هرچند توالی‌تغییرات زیر وبمی درسطح گروه یا جمله، بطوری‌که درپایین مورد بحث قرارگرفته، مهم است). امّا، در برخی از زبانها، از قبیل زبان آفریقایی هائوسا، تغییر زیروبمی هجا موجب تمایز معنایی می‌شود (درست بدان‌گونه‌که در انگلیسی تغییر از [— خیشومی] به [+ خیشومی] موجب‌تغییر معنی از *bean* به *mean* می‌گردد). برای مثال، در زبان هائوسا واژهٔ *jíbí* به معنای «پس‌فردا» است، حال‌آنکه واژهٔ *jíbì* به‌معنای «غذا» می‌باشد (دراینجا، نشانهٔ حاکی از زیروبمی زیر است حال آنکه نشانهٔ مشخص‌کننده زیروبمی بم می‌باشد). چون کاربرد نواخت منعکس‌کردن تفاوتهای معنایی مهم است وچون نواخت درسرتاسرهجا یکسان‌باقی می‌ماند، درنتیجه زبانی مثل هائوسا زبان نواختی هموار[47] نامیده می‌شود. نواخت در چینی‌ماندارین[48] به‌گونه‌ای‌نسبتاً متفاوت به‌کاربرده می‌شود. دراین‌زبان می‌توان‌چهارواژه رایافت‌که واحدهای‌آوایی یکسان، امّانواختهای متفاوت داشته‌باشند. امکان وقوع نواخت زیرهموار وجود دارد، امّا علاوه برآن، زیروبمی‌می‌تواند به‌هنگام تولیدهجا تغییریابد.

---

46. stressed syllable
47. level (register) tone language
48. Mandarin Chinese

«سطر»	(بدون نشانه)	نواخت زیر هموار	shi
«سنگ»		نواخت خیزان[49]	shi
«بودن»		نواخت افتان[50]	shi
«سفیر»		نواخت افتان- خیزان[51]	shi

زبانهایی مانند چینی که در آنها زیروبمی درسطح هجا تغییر یابد، زبانهای نواختی ناهموار[52] نامیده می‌شوند.

موقعی که الگوی تغییر زیر و بمی در سطح گروه یا جمله اتفاق می‌افتد، پدیدهٔ آهنگ[53] رخ می‌دهد. درزبان انگلیسی، همانند بسیاری اززبانها، آهنگهای متفاوت معانی مختلفی‌را القا می‌کنند. غالباً جمله‌های خبری با آهنگ افتان خاتمه می‌یابند، بدان گونه که درجملهٔ *You are leaving,* داریم، حال آنکه جمله‌های سؤالی به آهنگ خیزان ختم می‌شوند، همان‌طورکه درجملهٔ *Are you leaving?* مشاهده می‌شود. دراین مثالها تفاوت در آهنگ همراه با تفاوت در آرایش واژه‌هاست، اما همین تمایز معنایی را می‌توان فقط به‌واسطهٔ آهنگ نیز ایجاد کرد، مانند *You are leaving.* (جملهٔ خبری، با آهنگ افتان) درتقابل با *You are leaving?* (جملهٔ سؤالی، شاید حاکی ازتعجب، با آهنگ خیزان).

مشخصهٔ زبر زنجیری دیگر، یعنی [کشش][54]، به دیرش یاکیفیت آوا اشاره دارد. توجه کنید که برخلاف [تکیه] و [نواخت]، که درسطح هجاها مطرح می‌شوند، [کشش] حاکی از دیرش واحدآوایی بخصوصی است. درزبان انگلیسی، موقعی که واکهٔ پیش از یك آوای [+واکدار] ظاهر گردد. (مانند bead [*bi:d*])، کشیده تر از زمانی ادا می‌شودکه قبل از یك آوای [− واکدار] ظاهر شود (مانند *beat* [bit]. دو نقطه، نشانهٔ آوانویسی برای مشخص کردن آواهای کشیده است با همچنین، می‌توان نشانهٔ مربوط به واحد آوایی‌راتکرار کرد، بنابراین، آوانویسی[biid] برابر با[bi:d]می‌شود. تفاوتهای کششی‌در زبان‌انگلیسی‌منجر به‌تمایزات‌معنایی‌نمی‌شود. اما، درسایرزبانها‌مشخصهٔ[کشش]نقش‌مهمی‌ایفا می‌کند. فرق‌عمدهٔ بین‌واژه‌های آلمانی *satt* «اشباع‌شده، سیر» و *saat* «بذر» درکشش‌واکه‌های آنهاست: *satt* به‌صورت [zat]، حال آنکه *saat* به‌صورت[za:t] تلفظ‌می‌شود. درایتالیایی

---

49. rising tone
50. falling tone
51. falling-rising tone
52. contour tone languages
53. intonation
54. length

ممکن است همخوانها دارای کشش متفاوت باشند؛ nonno «پدر بزرگ» به‌صورت [non,ɔ]، حال آنکه nono «نهمین» به‌صورت [nonɔ] تلفظ می‌شود.

خلاصه

شکل ۱۰-۸ جدولی است که مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند را در ارتباط با توصیف واحدهای آوایی زبان انگلیسی خلاصه می‌کند. توجه کنید که [p, t, k, č] در شکل ۱۰-۸ با مشخصهٔ [— دمش] مشخص شده‌اند، هرچند این واحدها گاهی اوقات مشخصهٔ [+ دمش] می‌گیرند. ما در فصل ۹ بار دیگر در این باره سخن خواهیم گفت. علاوه بر مشخصه‌های فهرست شده در این شکل، از آهنگ و مشخصه‌های زبر زنجیری ازقبیل [تکیه]، [نواخت]، و [کشش] نیز استفاده می‌کنند.

جستار بیشتر

۱- در آواشناسی تولیدی سنتی تعاریف آواها براساس قراردادی بخصوصی (یاروشهای مشترکی) سامان داده می‌شود. معمولاً همخوانها با ارائهٔ فهرستی ازمشخصه‌های مربوطه به ترتیب زیر تعریف می‌شوند: (۱) واکداری (واکدار، بی‌واك)، (۲) جایگاه تولید (لبی، دندانی، لثوی، کامی، نرمکامی)، (۳) میزان ممانعت در برابر جریان هوا (انسدادی، سایشی، انسدادی-سایشی) یا نحوهٔ عمل نرمکام (خیشومی). ازین‌رو، [p] به‌منزلهٔ انسدادی، لبی و بی‌واك تعریف می‌شود، حال آنکه [z] لثوی، سایشی وواکدار می‌باشد و [ŋ] یك آوای خیشومی، نرمکامی وواکدار است. واکه‌ها باذکر مشخصه‌های زیرتعریف می‌شوند: (۱) سختی[سخت، غیرسخت (ونیز نرم)]، (۲) ارتفاع زبان (بسته، نیم باز، باز)، (۳) وضعیت زبان (پیشین، مرکزی، پسین)، (۴) گردی (گرد، گسترده)، و (۵) ذکر این واقعیت که آوای مورد نظر واکه است. بنابراین، [i] یك واکهٔ پیشین، بسته، سخت وگسترده است، حال آنکه [ə] مرکزی، نیم‌باز ونرم (یاغیر سخت) می‌باشد، هر موقع که جزئیات زیادی مورد نیاز باشد، مشخصه‌های دیگری نیز می‌توان براین تعاریف افزود.

(الف) آواهای تعریف شدهٔ زیر توسط مشخصه‌های تولید سنتی را مشخص کنید. نشانهٔ الفبای آوانگار مناسب آنها را بنویسید. (از شکلهای ۳-۸ و۴-۸ بهره بگیرید؛ مشخصه‌هایی که دراین شکلها یادرمتن ظاهر نشده‌اند، همانند مشخصه‌های نظام‌مند ارائه شده در شکل ۱۰-۸ هستند.)

شکل ۱۰-۸

واحدهای آوایی / مشخصه‌ها	p	b	t	d	k	g	m	n	η	f	v	θ	ð	s	z	š	ž	č	ǰ	l	r	h	w	y	i	I	e	ε	æ	ə	u	U	o	ɔ	a
واکه‌ای	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
همخوانی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
پیوسته	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
خیشومی	−	−	−	−	−	−	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
رهش‌دهی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
کناری	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
واکداری	−	+	−	+	−	+	+	+	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	+	+	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
سخت	+	−	+	−	+	−	−	−	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	+	−	+	−	−	−	+	−	+	−	+
دمش	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
تیز	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	+	−	−	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
قدامی	+	+	+	+	−	−	+	+	−	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
تیغه‌ای	−	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
بسته	−	−	−	−	+	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	+	+	+	−	−	−	+	+	+	+	−	−	−	−	+	+	−	−	−
باز	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	+
پسین	−	−	−	−	+	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	+	+	+	+	+
گرد	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+	+	+	+	−

(۱) انسدادی- سایشی، کامی، بی‌واك
(۲) خیشومی، لثوی، واکدار
(۳) سایشی، دندانی، واکدار
(۴) انسدادی، نرمکامی. بی‌واك
(۵) انسدادی، لبی، واکدار
(۶) سایشی، لثوی، بی‌واك
(۷) انسدادی- سایشی، کامی، واکدار
(۸) انسدادی، لثوی، بی‌واك
(۹) واکهٔ پیشین، نیم‌باز، نرم،گسترده
(۱۰) واکهٔ پسین، بسته، سخت، گرد
(۱۱) واکهٔ پیشین، بسته، نرم، گسترده
(۱۲) واکهٔ پسین، نیم‌باز، سخت،گرده

(ب) واحدهای آوایی زیر را بامشخصه‌های تولیدی سنتی تعریف‌کنید.

(1) [m]	(5) [g]	(9) [ɪ]
(2) [š]	(6) [d]	(10) [ɔ]
(3) [v]	(7) [ž]	(11) [e]
(3) [θ]	(8) [f]	(12) [U]

۲- نشانه یا نشانه‌های آوایی، یا طبقهٔ آواهای زبان انگلیسی راکـه به‌کمك مجموعه مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند زیر توصیف شده‌اند، بنویسید.

(الف) [+ واکه‌ای، + همخوانی، — کناری]
(ب) [— واکه‌ای، — همخوانی، — واکدار]
(پ) [+رهش دفعی، +قدامی، + تیغه‌ای]
(ت) [+ تیز، + تیغه‌ای]
(ث) [— همخوانی، + بسته]
(ج) [+ واکه‌ای، + باز]
(چ) [+ واکه‌ای، + سخت، — بسته، — باز]
(ح) [+ خیشومی، + تیغه‌ای]
(خ) [+ گرد]

(د) [— خیشومی، + رهش دفعی]
(ذ) [+ خیشومی، — تیغه‌ای]
(ر) [+ قدامی،— تیغه‌ای]
(ز) [— واکه‌ای، +همخوانی، + پیوسته]
(ژ) [+ واکه‌ای، + پسین]

۳ــ مشخصه یا مشخصه‌هایی از آواشناسی نظام‌مند را فهرست کنید که دارای طبقات آوایی زیر هستند. (برای مثال، طبقهٔ آوایی [h, w, y] مشخصه‌های [— واکه‌ای — همخـوانی، + پیـوسته، — خیشومی، — رهش‌دفعی، — کنـاری، — دمش، — تیز، — قدامی، — تیغه‌ای]) را دارا می‌باشد.

(a) [l, r]
(b) [č, ǰ]
(c) [m, n, ŋ]
(d) [b, d, g]
(e) [b, g]
(f) [ɪ, ɛ, U, ɔ]
(g) [i, e, u, o]
(h) [y, i ,ɪ]
(i) [š, ž]
(j) [t, d, s, z, n]

۴ــ تعداد هجاهای هریك ازواژه‌های زیر را بـه‌گونه‌ای که درگفتارعادی و روزمره تلفظ می‌کنید، مشخص نمایید. (به‌گفتار توجه کنید؛ اطلاعات مـربوط به تقطیع هجایی صورت نوشتاری را مورد استفاده قرار ندهید.) دور هجایی راکـه دارای تکیهٔ غالب است، خط بکشید.

(a) question
(b) dangerous
(c) artificial

(d) sophomore
(e) scorched
(f) examined
(g) presented
(h) books
(i) houses
(j) knives
(k) confide
(l) confidence

۵ـ به‌واژه‌های بند۴ در بالا رجوع کنید. واژه‌های مربوط به (e)، (f)، و (g) را آوانویسی کلی کنید. تلفظ تکواژزمان گذشته راچگونه می‌یابید؟ واژه‌های مربوط به (h)، (i)، و(j) راآوانویسی کلی کنید. تلفظ تکواژجمع درآنهاچگونه است؟ جایگاه متفاوت تکیهٔ قوی در (k) و (l) را موردملاحظه قرار دهید. واکهٔ دوم، درصورت کسب‌تکیهٔ قوی،کدام است؟ چه موقع‌این واکه تکیهٔ قوی‌کسب نمی‌کند؟ دوجفت واژهٔ دیگر را ذکرنماییدکه تکیه وواکه درآنهانیز بدین گونه‌تغییر کند.

فصل ۹

واج‌شناسی فونمیک

ارائهٔ توصیف آوایی نظام‌مند از آواهای زبان فقط بخشی از دانش سخنگویان بومی را دربارهٔ نظام آوایی زبانشان منعکس می‌کند. آواشناسی جنبهٔ مادی وقابل‌مشاهدهٔ زبان ـ آواها ـ را بررسی می‌کند. اما، آواهای زبان در چهارچوب یك نظام آرایش می‌یابند. مطالعهٔ این نظام را واج‌شناسی فونمیك[1] گویند، یعنی، بررسی روابط موجود بین آواها و قواعدی‌که براساس آنها تکواژها تلفظ می‌شوند. نه تنها سخنگویان از آواهای زبان خود، بلکه ازنظام آوایی آن نیز آگاهند، وبسیاری ازاین دانش ازسوی زبان‌شناسان به‌صورت قواعدی عام در دستور زبان توصیف می‌شود. واج‌شناسی[2] عبارت است از مطالعهٔ کلیهٔ جنبه های آواها ونظام آوایی یك زبان، که هم آواشناسی، یعنی موضوع فصل پیشین، و هم واج‌شناسی فونمیك را، که در این فصل پیرامون آن بحث خواهد شد، در برمی‌گیرد.

دراین‌کتاب به دو جنبهٔ واج‌شناسی فونمیك خواهیم پرداخت. اول اینکه، همهٔ مشخصه‌های آوایی یك زبان از اهمیت یکسان برخوردار نیستند. برخی از مشخصه‌ها تمایز دهنده[3] می‌باشند؛ یعنی بین تکواژ ها یا واژه‌ها تمایز معنایی ایجاد می‌کنند. برای مثال، تمایز آوایی موجود بین واژه‌های *bean* و *mean* این است‌که اولی با یك‌آوای [− خیشومی]، حال آنکه دومی با یك آوای [+ خیشومی] آغاز می‌شود. مشخصهٔ [خیشومی] درزبان انگلیسی یك مشخصهٔ تمایزدهنده است. دو واژه‌ای که سایرویژگیهای آوایی آنها یکسان باشد (سایر مشخصه‌های آوایی‌شان مشترك باشد)، با این مشخصه می‌توانند از یکدیگر متمایز شوند. جفت واژه‌هایی مانند *bean* و *mean*، که توسط یك

---

1. phonemics
2. phonology
3. distinctive

مشخصهٔ آوایی‌ازهم متمایز می‌شوند، جفت‌کمینه[4] نام دارند. یکی ازوظایف بررسی‌واجی تعیین مجموعهٔ مشخصه‌های تمایزدهندهٔ یك زبان‌است، وانجام این‌کاراغلب ازطریق ایجاد فهرستهایی ازجفتهای کمینه میسر می‌شود.

همهٔ مشخصه‌های آوایی یك‌زبان خاص منجر به جفتهای‌کمینه نمی‌شوند. علت این است که برخی از مشخصه‌ها قابل پیش‌بینی، یاحشو هستند؛ این مشخصه‌ها به‌هنگام ظاهر شدن مشخصه‌های بخصوص دیگر ظاهر نمی‌شوند، یا فقط دربافتهای بخصوصی (یعنی، در توالی آواها) تجلی پیدا می‌کنند. برای مثال، مشخصهٔ [واکداری] در زبان انگلیسی‌در مورد واکه‌ها قابل پیش بینی است (و بنابرایـن تمایز دهنده نیست). هرواکهٔ انگلیسی درهرحال [+واکدار] است. به‌بیان دیگر، هرگاه معلوم شودکه یك واحدآوایی‌دارای مشخصه‌های [+واکه‌ای، —همخوانی] است، می‌توان پیش‌بینی کردکه آن آوا درزبان انگلیسی [+واکدار] است. درزبان انگلیسی هیچ جفت‌کمینه‌ای وجودنداردکه اعضای آن ازنظر آوایی یکسان باشند، اما یکی ازآنهـا یك واکهٔ [+ واکدار]، و دیگری یك‌واکهٔ [— واکدار] داشته باشد. به‌طریق مشابه، [دمش] نیز درزبان انگلیسی قـابل پیش‌بینی‌است. کلیهٔ واحدهای آوایی‌زبان‌انگلیسی‌که مشخصهٔ [+واکدار] یا[+پیوسته] دارند، همیشه دارای مشخصهٔ [— دمش] هستند. مشخصهٔ [+دمش] را تنهـا درآواهایی می‌توان یافت‌که [— پیوسته، — واکدار] هستند (یعنی، فقط در [p, t, k, č]). امّا، این چهار آوا همیشه مشخصهٔ [+دمش] نمی‌گیرند. دمش دربافتهای خاصی قابل پیش بینی است. هرگاه آوای [— پیوسته، — واکدار] درآغازواژه ظاهر شود، مشخصهٔ [+دمش] می‌گیرد؛ هنگامی‌که همین آوا در سایر جایگاههای واژه پـدیدار شود، در آن صورت مشخصهٔ [— دمش] کسب می‌کند. چون‌ظهورمشخصه [+دمش] بدین‌طریق محدود است، در نتیجه، در زبان انگلیسی جفت واژه‌هایی نمی‌توان یافت که درآنها یکـی از اعضای جفت دارای آوای [+دمش]، ودیگری دارای آوای[— دمش] باشد.

تعیین مشخصه‌های تمایزدهندهٔ یك زبان، بههمراه مجموعه‌ای ازتوصیفهایی[5] که ظهور مشخصه‌های غیر تمایز دهنده یا حشو را توصیف‌کنند، هم در زبان شناسی‌ساختگرای‌سنتی وهم درزبان‌شناسی گشتاری نوین‌هدف اصلی‌واج‌شناسی فونمیك را تشکیل می‌دهد. هدف دوم واج‌شناسی فونمیك‌که در بینش‌سنتی تصور می‌شد بـه‌حوزهٔ دیگر زبان‌شناسی متعلق باشد، ملهم ازاین واقعیت‌است که‌تکواژها همیشه یکسان‌تلفظ‌نمی‌شوند. برای مثال، تکواژ جمع‌از نظرآواشناسی به صورتهای [s]، [z]، و گاهی اوقـات [əz] تلفظ می‌شود. اما،

---

4. minimal pair   5. statement

تکواژ یك‌واحد معنایی‌منفرد است، و اگـر بحث ارائه شده در فصل ۴ را به‌خاطر داشته باشید، برای هر تکواژفقط یك مدخل‌واژگانی واحددرنظر گرفته می‌شود. بنابراین، علاوه برارائه مشخصه‌های‌تمایز دهنده وحشو، لازم است که درواج‌شناسی فونمیك مجموعهٔ‌واحد مشخصه‌های‌آوایی‌معین شود تا برای مشخص کردن تکواژها درواژگان مورد استفاده قرار گیرد. آن بخش‌از واج‌شناسی فونمیك که بـرای هر تکواژ مدخل واژگانی واحدی را مشخص می‌کند، ازدیدگـاه سنتی به مبحث واژ- واجی[6] معروف است- یعنی، ترکیبی از تکواژشناسی[7] سنتی(مطالعهٔ تکواژها) و واج‌شناسی فونمیك.

مشخصه‌های حشو و تمایز دهنده

واژه‌های *pea* یا *tea* و *key* را درنظربگیرید. توصیف آوایی‌کامل این واژه‌ها، بدان‌گـونه که در شکل ۱-۹ نشان داده شده، مستلزم ذکر هـریك از مشخصه‌های آوایی آنهاست. این‌نمای آوایی بسیارمفصّل است، اما، هرچند واحدهای آوایی واژه‌های‌فوق را توصیف می‌کند، ازارائهٔ صریح برخی‌ازقاعده‌مندیهای مربوط به مشخصه‌های‌واحدهای آوایی عاجز می‌ماند. برخی ازمشخصه‌ها تمایز دهنده هستند، حال‌آنکه برخی دیگرحشو می‌باشند، اما جدول مشخصه‌های آوایی ارائه شده درشکل ۱-۹ این مـورد را تصریح نمی‌کند. بـرای مشخص کـردن ایـن نکته می‌توان این پرسش را مطرح کـرد: موقعی‌که سخنگوی زبان انگلیسی واژهٔ *pea* را یاد می‌گیرد، آیا ازبـر کردن هرشانزده مشخصه برای [p] وهریك از آنهـا برای [i] ضروری است؟ یادگیری یك واژه درواقع وارد کـردن آن در واژگان است، به‌طریقی که مـدخل واژگانی جـدید برای متمـایز شدن از سایر مدخلها اطلاعات کافی دربر داشته باشد وسرانجام بتواندتلفظ شود. پس، آنچه که ما دراین موردخاص می‌پرسیم این است‌که آیا شیوهٔ سهلتری برای‌اندوختن‌اطلاعات مربوط به تلفظ واژهٔ *pea* وجود دارد، یانه- یعنی، ساده‌تر از اندوختن شانزده مشخصه برای هرواحد آوایی این واژه.

آیا سخنگو می‌تواند درست بدان‌گونه‌که تکواژهای جدید و قـواعد واژه‌سازی را یادمی‌گیرد، تعداد مشخصه‌هایی راکه باید ازبرکند، محدود نماید وبا توسل به‌تعمیمها، مشخصه‌های دیگررا تأمین‌کند؟ اگرامکان فرمول‌بندی قواعدی عام درمورد نظام‌آوایی‌زبان انگلیسی وجود داشته باشد، یعنی‌قواعدی‌که رویداد مشخصه‌های خاصی را پیش‌بینی‌کنند، در آن صورت گنجاندن آن مشخصه‌ها در مدخل واژگانی تکواژها ضرورتی نخـواهد

6. morphophonemics   7. morphology

شکل ۱-۹

ویژگیهای آوایی	واحدهای آوایی					
	[p	i]	[t	i]	[k	i]
واکه‌ای	−	+	−	+	−	+
همخوانی	+	−	+	−	+	−
پیوسته	−	+	−	+	−	+
خیشومی	−	−	−	−	−	−
رهش‌دفعی	+	−	+	−	+	−
کناری	−	−	−	−	−	−
واکدار	−	+	−	+	−	+
سخت	+	+	+	+	+	+
دمش	+	−	+	−	+	−
تیز	−	−	−	−	−	−
قدامی	+	−	+	−	−	−
تیغه‌ای	−	−	+	−	−	−
بسته	−	+	−	+	+	+
باز	−	−	−	−	−	−
پسین	−	−	−	−	+	−
گرد	−	−	−	−	−	−

داشت. یك مدخل واژگانی می‌تواند فقط مشتمل بر مشخصه‌های تمایز دهنده باشد؛ سایر مشخصه‌ها را می‌توان از مدخل حذف کرد و آنها را به‌کمك قواعدی مشخص نمود که اطلاعات حشو را پیش بینی می‌کنند. شکلهای ۱۰ـ۸ و ۱ـ۹ اطلاعات اولیه‌ای راارائه می‌دهندکه می‌توان آنها را برای تعیین برخی از مشخصه‌های تمایز دهنده وحشو زبان انگلیسی تجزیه و تحلیل کرد.

در مدخل واژگانی واژهٔ *pea*، نخستین واحدآوایی باید به‌صورت [p] مشخص شود، نه به‌صورت واحد آوایی دیگر، مثلاً [t]، [m]، یا [s]؛ یعنی، واژهٔ *pea* بایداز واژه‌های مشابهی مانند *tea*، *me*، و *see* متمایز شود، ازاین‌رو، لازم است که نخستین واحد آوایی واژهٔ *pea* با اطلاعات واجی زیر، وارد واژگان شود:

− واکه‌ای
+ همخوانی
+ رهش دفعی
− واکدار
+ قدامی
− تیغه‌ای

این شش مشخصه، [p] را از سایر آواهای زبان انگلیسی متمایز می‌کنند؛ این مشخصه‌ها تمایزدهنده هستند. هیچ واحد دیگری درشکل۱۰ـ۸ از ترکیب این مشخصه‌ها تشکیل نیافته است. برای مثال، اگر نخستین واحد آوایی واژهٔ pea [− واکه‌ای، + همخوانی] باشد، در آن صورت آن آوا نمی‌تواند واکه، روان، یا غلت شود؛ اگر دارای مشخصهٔ [+ رهش دفعی] شود، درآن صورت نمی‌تواند سایشی یا حتی انسدادی-سایشی باشد؛ مشخصهٔ [− واکدار] مشخص می‌کندکه‌واحد آوایی نه‌خیشومی و نه‌انسدادی واکدار است. مشخصهٔ [+ قدامی] به معنای این است‌که آوای مورد نظر [k] نیست؛ و مشخصهٔ [− تیغه‌ای] آوای [t] را به‌عنوان یك واحدکنار می‌گذارد. به بیان دیگر، برای مشخص‌کردن واحدآوایی موردنظر به‌عنوان [p]، فقط شش مشخصه موردنیازاست.

ده مشخصهٔ باقی‌مانده‌ای‌که درنمای آوایی [p] درشکلهای ۱ـ۹ و ۱۰ـ۸ فهرست شده‌اند،همه قابل‌پیش‌بینی هستند. درکلیهٔ زبانهای بشری واحدهای [+ رهش‌دفعی] همیشه [− پیوسته ، − تیز] هستند. این یك واقعیت جهانی زبان بشری است، و سخنگویان‌کلیهٔ زبانها نیاز ندارند این دو مشخصه را درارتباط با آواهایی ازبر کنند که مشخصهٔ

[+ رهش‌دفعی] می‌گیرند. درزبان انگلیسی، اما نه‌درهمهٔ زبانها، آواهایی‌که[– واکه‌ای، + همخوانی] هستند. همچنین [– باز، – گرد، – کناری] می‌باشند. افزون براین، در انگلیسی کلیهٔ همخوانهای [+ قدامی] مشخصهٔ [– بسته] دارند وکلیهٔ همخوانهای [– بسته] نیز[– پسین] هستند. همان‌گونه‌که درآخرین فصل مشاهده شد، با داشتن اطلاع ازمشخصهٔ [واکداری] یك همخوان زبان انگلیسی، می‌توان ظهور مشخصهٔ [سخت] را در مورد آن پیش‌بینی کرد، هر همخوانی‌که دارای مشخصهٔ [+ واکدار] باشد، مشخصهٔ [– سخت] را نیز باخود خواهد داشت و هر همخوان دارای مشخصهٔ [– واکدار]، دارای مشخصهٔ [+ سخت] نیز خواهدبود. از آنجاکه زبان‌انگلیسی فاقدآواهای‌خیشومی بی‌واك است، می‌توان پیش‌بینی‌کرد که هرواحد[– واکدار] مشخصهٔ [خیشومی] نیز دارد. همچنین، پیش بینی اینکه یك واحد آوایی زبان انگلیسی مشخصهٔ [+ دمش] یا [– دمش] می‌گیرد، قابل پیش‌بینی است؛ بدین ترتیب‌که هرواحد [+ پیوسته] (روانها، غلتها، واکه‌ها، وسایشیها) و نیز هر آوای [+ واکدار]، شامل انسدادیهای واکدار و خیشومیها، مشخصهٔ [– دمش] می‌گیرد. واحدی که در زبان انگلیسی [– پیوسته، – واکدار] است، درصورتی‌که درآغازواژه ظاهرشود، عموماً [+ دمش] خواهدگرفت، واگر در جایگاههای دیگر ظاهر گردد، بدان‌گونه که دربالا پیرامون آن سخن‌گفته شد، درآن‌صورت مشخصهٔ [– دمش] خواهدگرفت.

ازاین‌رو، باتوصیف دقیق‌کلیهٔ واحدهای‌آوایی‌زبان براساس مشخصه‌های‌آوایی، مطالعهٔ این توصیفهای کامل وجامع امکان پذیر می‌شود، ونیز می‌توان مشخص‌کردکه‌کدام مشخصه‌ها تمایز دهنده هستند وکدام‌یك را می‌توان با توجه به‌حضور سایر مشخصه‌ها پیش بینی‌کرد. این قبیل پیش بینیها در واقع به منزلهٔ تعمیمهایی دربارهٔ نظام آوایی‌زبان هستند. هر تعمیم ارائه شده ازسوی زبان‌شناس نیاز به‌گنجاندن مشخصه‌های حشو در مدخلهای واژگانی تکواژها را از بین می‌برد. چون دستور یك زبان، ازجمله واژگان‌آن، دانش سخنگویانش‌رامنعکس‌می‌کند، درنتیجه می‌توان‌گفت‌که سخنگویان به‌هنگام‌اندوختن مدخلها در واژگان ذهنی خود، هرگونه اطلاعات قابل پیش بینی دربارهٔ مشخصه‌های آوایی راکنار می‌نهند. به بیان دیگر، مدخل واژگانی *pea* ممکن است فقط شش مشخصهٔ تمایز دهندهٔ ذکر شده در بالا رابرای واحد آوایی [p] مشخص‌کند. باقی مشخصه‌های [p] را می‌توان پیش‌بینی کرد.

سخنگویان‌زبان انگلیسی حداقل سه‌نوع دانش دربارهٔ نظام آوایی زبان‌خوددارند:

۱ـ اطلاعات مفصل دربارهٔ تلفظ واقعی آواها؛ این اطلاعات در دستور زبان به‌وسیلهٔ

مجموعهٔ کاملی ازمشخصه‌های آوایی منعکس می‌شود که نمای آوایی[8] تلفظ تکواژها را بدان‌گونه که درشکل ۱ـ۹ نشان داده شده است، ارائه می‌دهد.

۲ـ مجموعه‌ای از تعمیمهای مربوط به مشخصه‌های قابل پیش‌بینی؛ این اطلاعات در دستور زبان توسط مجموعه‌ای از توصیفها یا قواعد منعکس می‌شود که مشخصه‌های آوایی حشورا از اطلاعات مربوط به سایر مشخصه‌های آوایی موجوددرآن واحد آوایی یا در واحدهای مجاور پیش بینی می‌کنند.

۳ـ سخنگویان در واژگان ذهنی خود برای هریك‌از تکواژها اطلاعاتی دارند که معین‌می‌کند که کدام مشخصه‌ها برای متمایز کردن آن تکواژ از سایرتکواژها لازم است. این اطلاعات را می‌توان در دستور زبان تحت عنوان **نمای واجی**[9] برای هر تکواژ منعکس کرد، که عبارت است از مشخصه‌های تمایز دهنده‌ای که نمی‌توان آنهارا توسط تعمیمهای مورد بحث دربند ۲ پیش بینی کرد.

شکل ۱ـ۹ مثالهایی ازنماهای‌آوایی را درمورد سه واژهٔ انگلیسی ارائه می‌دهد. تعمیمهای مورد بحث در بالا مارا قادر می‌سازند تا نه‌تنها اطلاعات آوایی قابل پیش بینی را مورد [p]، بلکه درمورد سایر واحدهای زبان انگلیسی نیز مانند [t] و [k]، کنار بگذاریم. ازاین‌رو، نماهای واجی واژه‌های *pea*، *tea*، و*key* می‌توانند شبیه به نماهای ارائه شده درشکل ۲ـ۹ باشند. سخنگویانی که این واژه‌هارا در واژگان خود بامشخصه‌های فهرست شده درشکل۲ـ۹ اندوخته‌اند، برای‌کسب اطلاعات قابل پیش‌بینی فقط باید تعمیم را اعمال‌کنند؛ بدین‌ترتیب، یك نمای‌آوایی کامل، بدان‌گونه‌که درشکل ۱ـ۹ ارائه شده‌است، به دست خواهد آمد.

در توصیف زبان‌شناختی زبان‌انگلیسی، هرتکواژی‌که وارد واژگان شود یك‌نمای واجی دارد ـ یعنی، توصیف‌انتزاعی‌ای‌که فقط اطلاعات ضروری وغیرقابل پیش بینی را شامل می‌شود ـ و، دستور زبان برای هر تکواژ یك نمای آوایی‌مشخصی را در نظر می‌گیرد که‌کلیهٔ اطلاعات لازم برای توصیف تلفظ واقعی را در بر دارد. برای ایجاد ارتباط بین این دونوع نما، مجموعه‌ای از قواعد وجود دارند که نماهای واجی را به نماهای آوایی تبدیل می‌کنند. در زیر پیرامون این موضوع مفصلتر سخن خواهیم گفت.

واج‌شناسی فونمیك سنتی وواج‌شناسی فونمیك نظام‌مند

موقعی‌که زبان‌شناسی در نیمهٔ نخست قرن حاضر درایالات متحده رواج پیداکرد،

---

8. phonetic representation 9. phonemic representation

شکل ۲-۹

مشخصه‌های آوایی	واحدهای آوایی					
	[p	i]	[t	i]	[k	i]
واکه‌ای	−	+	−	+	−	+
همخوانی	+	−	+	−	+	−
رهش‌دفعی	+		+		+	
واکدار	−		−		−	
سخت		+		+		+
قدامی	+		+		−	
تیغه‌ای	−		+		−	
بسته		+		+		+
پسین		−		−		−

تذکر : مشخصه‌هایی که گنجانده نشده‌اند، و نیزخانه‌های خالی‌مربوط به مشخصه‌های ارائه شده حاکی از این هستند که مشخصهٔ مورد نظر در مورد واحدآوایی مربوطه قابل پیش بینی است.

زبان‌شناسان ساختگرا روالهای کار وفرضیات بنیادین را برای تجزیه و تحلیل واجی زبان عرضه‌کردند، هرچند برخی ازروالها، فرضیات، واصطلاحات زبان‌شناسی ساختگرا دیگر ازسوی زبان‌شناسان گشتاری به‌کار گرفته نمی‌شود، اما لازم است حداقل رئوس مطالب این دیدگاه قدیمی‌تر ارائه شود تاخواننده درصورت مواجه شدن با اصطلاحات ساختگرا آمادگی قبلی داشته باشد.

در تجزیه وتحلیل آواهای زبان دردیدگاه ساختگرای سنتی، معمول این بودکه به‌عوض فهرست‌کردن کلیهٔ مشخصه‌های آوایی، نشانه‌های الفبای آوانگار به‌کاربرده شود.

موقعی‌که زبان‌شناس نمای آوایی ارائه می‌داد، آن‌را در داخل نشانهٔ دو بند می‌نهاد و برای نمایاندن مشخصه‌های حشو، نشانه‌های اضافی بر آن می‌افزود. برای مثال، نشانهٔ زبرین [h] حاکی از دمیدگی آوا بود؛ در صورت دمیده نبودن آوا، نشانه‌ای بر آن افزوده نمی‌شد. درنتیجه، واژهٔ *pea* ازنظر آواشناسی به صورت [pʰi] نمایانده می‌شد. نمای واجی بین خطوط مایل ارائه می‌شد و نشانه‌های اضافی مربوط به مشخصه‌های قابل پیش بینی نشان داده نمی‌شد. از این‌رو. نمای واجی واژهٔ *pea* به صورت /pi/ عرضه می‌گشت.

زمانی‌که زبان‌شناسان ساختگرا این‌قرارداد را به‌کارمی‌بستند (وهنوزهم برخی به‌کار می‌بندند)، تعدادی اززبان‌شناسان تشخیص دادندکه‌کاربرد نشانه‌های اختصاری تفاوتهای موجود بین نماهای‌آوایی وواجی را خلط می‌کند. یعنی، تفاوتهایی‌که درصورت نمایاندن هردو نما توسط مشخصه‌ها، بصراحت مشخص می‌شوند، نماهای سنتی [pʰi] و /pi/ حاکی ازاین هستندکه در واژهٔ *pea* تنها [دمش] قابل پیش‌بینی است، اما نماهای نظام‌مند در شکلهای ۱ــ۹ و ۲ــ۹ کاملاً مشخص می‌کنندکه این صحت ندارد. اکنون، زبان‌شناسانی که براساس آواشناسی وواج‌شناسی نظام‌مند تحقیق می‌کنند، به‌هنگام نوشتن توصیف صوری نظام‌واجی زبان برای نمایاندن واحدهای‌آوایی درهردو سطوح آوایی وواجی، همواره از مشخصه استفاده می‌کنند. البته، برای نمایاندن حقایق واجی بطور غیر رسمی، کاربرد نشانه‌های اختصاری راحت‌تر است. اما این قبیل صورتهای اختصاری به‌هنگام ارائهٔ توصیفی صریح وجامع از توانش‌سخنگویان زبان، کاربرد ندارند. ازاین‌رو، یکی ازتفاوتهای موجود بین واج‌شناسی فونمیک سنتی وواج‌شناسی فونمیک نظام‌مند درشیوهٔ عرضهٔ نماهای آوایی و واجی است.

غیر از تفاوتهای نشانه‌ای، تفاوتهای دیگری نیز بین این دودیدگاه وجود دارد. یکی ازعواقب مهم کاربرد نشانه‌های اختصاری این است‌که نه‌تنها حقایق مهم ممکن‌است به‌صورت مبهم باقی بمانند، بلکه امکان دارد آنها کلاً نادیده گرفته شوند. واژه‌های *sea* و*ski* را درنظر بگیرید. در دیدگاه سنتی این واژه‌ها از نظر واجی به‌صورتهای /si/ و /ski/ نمایانده می‌شوند. چون نشانهٔ /s/ در هردو نمای واجی ظاهرمی‌شود، درنتیجه زبان‌شناسی سنتی به‌طور ضمنی این نکته را القا می‌کندکه /s/ در هر دوواژهٔ *sea* و *ski* ازنظر واجی یکسان هستند. اما در دیدگاه نظام‌مند تصریح می‌شودکه /s/ درسطح واجی در این دوواژه متفاوت است، هرچندکه در آنها از نظر آواشناسی آوای یکسان ظاهر می‌شود. نماهای واجی نظام‌مند نخستین واحدهای آوایی واژه‌های *sea* و *ski* در شکل ۳ــ۹ نشان داده شده است. توجه داشته باشید که در واژهٔ *sea* واحد آغازین

باید با شش مشخصه مشخص شود تا آن واژه را از سایر واژه‌های مشابه زبان‌انگلیسی، از قبیل *we*، *lee*، *she*، و *knee*، متمایز کند. اما، برای مشخص کردن نخستین واحد آوایی واژهٔ *ski* فقط نیاز به یک مشخصه [− واکه‌ای] است. علت این است که درزبان انگلیسی موقعی که واژه‌ای با توالی دو همخوان آغاز شود و همخوان دوم [− پیوسته] باشد، مانند [k]، همخوان اول فقط می‌توانند [s] باشد. درزبان انگلیسی واژه‌ای وجود ندارد که با خوشهٔ همخوانی [mp]، [bd]، یا [fč] آغاز شود. درواقع، اگر با واژه‌هایی مانند *mpee*، *bdee*، یا *fchee* مواجه شوید، بلافاصله تشخیص می‌دهید که آنها غیرعادی هستند و به‌نحوی «غیر انگلیسی» می‌باشند، و شاید حتی ممکن است احساس کنید که «غیرقابل تلفظ» هستند. واکنش شما ناشی ازاین حقیقت است که قاعده‌ای می‌دانید که همهٔ مشخصه‌های آوایی [s] را، بجز مشخصهٔ [− واکه‌ای]، موقعی که در آغاز واژه پیش ازیک واحد آوایی [− پیوسته] ظاهرمی‌شود، پیش بینی می‌کند؟ به‌بیان دیگر، درزبان انگلیسی تنها آوای [− واکه‌ای] ای که می‌تواند درچنین‌محیطی ظاهر شود، [s] است. این قاعده یا تعمیم، باید درتوصیف واج‌شناسی زبان انگلیسی که توانش‌زبانی سخنگویان بومی را توصیف می‌کند، ظاهر شود. و با داشتن چنین قاعده‌ای، [s] در *ski* در سطح واجی از [s] در *sea* متفاوت می‌شود، درست به‌گونه‌ای که در شکل ۳-۹

شکل ۳-۹

مشخصه‌های آوایی	واحدهای آوایی	
	[s i]	[s k i]
واکه‌ای	−	
همخوانی	+	
واکدار	−	
تیز	+	
قدامی	+	
تیغه‌ای	+	

نشان داده شده است. در صورتی که به‌عوض مشخصه‌ها نشانه‌های اختصاری به‌کار برده شود، این تفاوت و قاعده‌ای که آن را تصریح می کند، نادیده گرفته می‌شود و در هر صورت بصراحت بیان نمی گردد.

کاربرد نشانه‌های اختصاری به‌عوض مشخصه‌ها برای مشخص کردن نماهای واجی، مفهوم واج[10] از دیدگاه زبان‌شناسان آمریکایی سنتی را منعکس می کند. از این دیدگاه، نشانه‌های بین خطوط مایل در نمای واجی به‌منزلهٔ واحدهای انتزاعی انگاشته می‌شوند، که هریك از آنها نمایندهٔ گروهی از آواهای مشابه و عینی است. این واحدهای انتزاعی را واج نامند. زبان‌شناسان سنتی در تعیین واجهای یك زبان همهٔ آواهای عینی را بررسی می کنند و هر آوایی به‌یك واج نسبت می‌دهند. دو آوا را که موجب تنها تفاوت آوایی موجود بین دو واژه شوند، نمی‌توان اعضای یك واج به‌شمار آورد. [pʰ] و [b] باید به‌دو واج متفاوت تعلق داشته باشند، زیرا آنها در زبان انگلیسی جفت واژه‌های بسیاری را، مانند [baet]/[pʰaet]، و [bIl]/[pʰIl] را از هم متمایز می‌کنند. از سوی دیگر [pʰ] و [p] به واج واحدی تعلق دارند، زیرا آنها از نظر آوایی شبیه یکدیگرند و هرگز برای ایجاد تمایز بین دو واژه به‌کار برده نمی‌شوند؛ یعنی، درزبان انگلیسی جفت واژه‌ای مانند [pʰIl]/[pIl] وجود ندارد. هر آوای منتسب به‌یك واج را واجگونه[11] آن نامند. فقط یك واجگونهٔ هر واج در بافت خاصی ظاهر می‌شود. درواج‌شناسی سنتی، توصیف بافتی که واجگونه درآن ظاهر می‌شود، ازطریق توصیفهایی نسبتاً نزدیك به‌قواعد واج‌شناسی نوین انجام می‌پذیرد. توصیف زبان انگلیسی از دیدگاه واج‌شناسی سنتی شامل فهرستی از واجهای این زبان می‌شود (تقریباً همانند واحدهایی که درشکل ۱ــ۷ برای آنها نشانه‌های الفبای آوانگار ارائه شده‌است). همراه هرواج فهرستی از واجگونه‌هایش ارائه می‌شود، وهمراه هرواجگونه بافت مربوطه‌اش ذکر می گردد. برای مثال:

واج	/p/	
دارای واجگونه‌های	[pʰ]	در آغاز واژه ظاهر می‌شود.
است	[p]	در سایر جایگاهها ظاهر می‌شود.

اصطلاح واج معمولاً در واج شناسی نظام‌مند به‌کار برده نمی‌شود، زیرا، با این فرض که نمای واجی عاری ازهر گونه اطلاعات قابل پیش‌بینی است، سازگار نیست. همان‌گونه که مشاهده شد، واج سنتی /s/ در واج‌شناسی نظام‌مند گاهی به صورت

---

10. phoneme
11. allophone

[ـ واکه‌ای] وگاهی اوقات به‌صورت زیر نمایانده می‌شود:

ـ واکه‌ای
+ همخوانی
ـ واکدار
+ تیز
+ قدامی
+ تیغه‌ای

این‌واج، باتوجه به بافتی‌که درآن ظاهـر می‌شود، می‌تواند نماهای دیگری نیز داشته باشد.

بین واج شناسی سنتی وواج‌شناسی نظام‌مند تفاوتهایی چند وجـود دارد،که برای زبان‌شناسان ازاهمیت نظری بسیاری برخوردار است. دراینجا هدف ما این بوده است تا دربارهٔ تفاوتهای عمده سخن بگـوییم و به‌این ترتیب نشان دهیم‌که استفاده از نشانه‌های اختصاری، برخی مسایل مهم دربارهٔ نظامهای آوایی را از دیده پنهان می‌کند. اگر قرار باشد چنین مواردی دردستور کامل زبان توصیف شوند، درآن صورت کاربرد مشخصه‌های آوایی در نماهای آوایی وواجی لازم می‌نماید.

قواعد حشو

در توصیف کامل زبان و نظام آوایی آن، هـرتکواژ هم نمای واجی زیربنایی و انتزاعی‌ای دارد،که فقط مشخصه‌های غیرقابل پیش‌بینی‌توسط قواعد عام را دربرمی‌گیرد، و هـم دارای یك نمـای آوایی روساختی و عینی است کـه اطلاعات مـربوطه به‌کلیهٔ مشخصه‌های آوایی قابل کنترل توسط اندامهای مجـرای گفتار انسان را دربر می‌گیرد. تعمیمهای‌آوایی که نماهـای واجی را به‌نماهـای آوایی تبدیل می‌کند، بین این دوسطح رابطه برقرار می‌نمایند. در تـوصیف زبـان‌شناختی صوری، این قبیل تعمیمها به‌صورت قواعدی بیان می‌شوند،که به شیوه‌ای صریح عمل می‌کنند تا دقیقاً صورتهای آوایی‌صحیح را تولید کنند. جامعترین الگوی این قبیل قواعد هنوز هم تحت بررسی است، بنابراین، نظراتی‌که دراینجا پیرامون‌الگوی‌این نوع‌قواعدارائه می‌شود، بایدصرفاً پیشنهادتلقی‌شوند.

تعمیمهـای واجی مورد بحث اغلب قواعد حشو[12] نامیده می‌شونـد. زیرا آنهـا

12. redundancy rules

اطلاعات حشو یا قابل پیش بینی را برنمای واجی می‌افزایند. قواعد حشو را می‌توان باتوصیفهایی به‌صورت «If ... Then»،(اگر... در آن صورت) اظهار کرد. برای‌مثال، قبلاً ذکر کردیم که اگر واحد آوایی آغازین واژه انگلیسی [— پیوسته، — واکدار] باشد، در آن صورت پیش بینی می‌شود که مشخصهٔ [+دمش] می گیرد. با استفاده از نشانهٔ ≠ برای نمایاندن مرز (آغاز یا پایان) واژه، این تعمیم را می‌توان به‌صورت قاعدهٔ حشو زیر بیان کرد:

(1) If: ≠ [— پیوسته، — واکدار]

Then: [+ دمش]

در قاعدهٔ (۱) نشانهٔ مرز نمای ≠ حاکی از این است که واحد آوایی مورد نظر در آغاز واژه ظاهر می‌شود، زیرا نشانهٔ ≠ پیش از مشخصه‌های واحد آوایی شده است.[۱۳] قاعدهٔ (۱) یك تعمیم است: این قاعده مشخصهٔ [+دمش] را به‌کل یك طبقهٔ آوایی ([p, t, k, č]) منتسب می‌کند، نه فقط به یك واحد آوایی‌خاص.

قاعده‌های (2) و (3) حاکی از این هستند که در زبان انگلیسی، اگر یك همخوان [+واکدار] باشد، پس [— سخت] نیز است، واگرهمخوان [— واکدار] باشد، پس [+سخت] نیز است.

(2) If: [+همخوانی، + واکدار]

Then: [— سخت]

(3) If: [+همخوانی، — واکدار]

Then: [+ سخت]

در واقع هردو قاعدهٔ فوق پدیدهٔ واحدی را درنظام آوایی زبان انگلیسی توصیف

۱۳ــ چون خط آوانگار وخط زبان انگلیسی ازچپ به‌راست‌نوشته می‌شود، در نتیجه قواعد واجی عیناً ازمتن‌اصلی منتقل‌شده‌است. چراکه ترجمه‌کردن آنها به‌خاطر ازراست‌به‌چپ بودن خط فارسی ایجاد اشکال می‌کرد.

می‌کنند: با داشتن اطلاع از واکداری آوا می‌توان سخت بودن آن‌را پیش‌بینی کرد. این مورد باید باصراحت بیان شود، بهترین شیوهٔ بیان تأثیر پدیده‌ای واحد در این‌باره توصیف دومورد فوق با یك‌قاعده است. به‌هرحال، قواعد بسان فرضیه‌هایی‌دربارهٔ دانش سخنگو و چگونگی نظام آن هستند. اگر برای توصیف یك جنبهٔ زبان از دو قاعده استفاده‌کنیم، بطور ضمنی بیان می‌داریم که گوینده باید دو اطلاع جداگانه را یادگرفته باشد. در صورتی‌که یك قاعده به‌کاربریم، فرض براین می‌داریم‌که گوینده ازیك مورد عام مطلع است.

برای تصریح تعمیمها، همانند تعمیم مربوط به رابطهٔ موجود بین مشخصه‌های [واکداری] و [سخت] درهمخوانهای زبان انگلیسی، در قواعد از متغیرها[۱۴] استفاده می‌شود. متغیرها از حروف یونانی برگزیده می‌شوند، مانند α، β، و γ، ودر قواعد، متغیر در ارتباط با مشخصه‌ای خاص جایگزین هردو ارزشهای [+] و [—] می‌شود. ازاین‌رو، ویژگی [α واکدار] به معنای هردو مشخصهٔ [+واکدار] و [— واکدار] است. متغیرها همیشه حداقل با دو مشخصه ظاهر می‌شوند، و رابطهٔ بین مشخصه‌ها را مشخص می‌کنند. به‌عنوان یك مثال مشخص، به‌خاطر بیاورید‌که درزبان انگلیسی واکه‌های [+ بسته] و غلتها در ارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] ارزش یکسان می‌گیرند؛ [i]، [I]، [y] همه [— پسین، — گرد] هستند؛ [u]، [U]، و [w] همه [+ پسین، + گرد] می‌باشند. بدون متغیر، برای بیان این مورد به دو قاعده نیاز خواهیم داشت:

4) If: [— همخوانی، + بسته، — پسین]
Then: [— گرد]

5) If: [— همخوانی، + بسته، + پسین]
Then: [+ گرد]

اما، با استفاده از متغیر. می‌توان بطور روشن رابطهٔ عام موجود بین مشخصه‌های

---

14. variable

[پسین] و [گرد] را تصریح کرد:

6) If: [— همخوانی، + بسته، α پسین]

Then: [α گرد]

قاعدهٔ (6) بیان می‌دارد، هر واحدی‌که [— همخوانی، + بسته] باشد، درارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] ارزش یکسان خواهدگرفت. ازاین‌رو، اگر واحدآوایی [+ پسین] باشد، بدان گونه‌که [u]، [U]، و [w] هستند، قاعده بر آن مشخصهٔ [+ گرد] می‌افزاید؛ واگر واحدی‌آوایی [— پسین] باشد، بدان گونه‌که [i]، [I] و [y] هستند، در آن صورت [— گرد] برآن افزوده می‌شود.

همچنین، متغیرها ممکن‌است بصورت ممکن نیز ظاهر شوند، درنتیجه، متغیرممکن است دریك‌قاعده همراه یك‌مشخصهٔ آوایی به‌صورت [α]، و بادیگری به‌صورت [—α] ظاهر گردد. در این گونه موارد، اگر [α] بیانگر ارزش [+] باشد، [—α] بیانگر عکس آن خواهد بود، یعنی [—]. از سوی دیگر، اگر [α] بیانگر [—] باشد، در آن صورت [—α] بیانگر [+] خواهد بود این دقیقاً آن چیزی است‌که برای بیان رابطهٔ موجود بین [سخت] و [واکدار] درهمخوانهای زبان انگلیسی مورد نیاز است.

7) If: [+ همخوانی، α واکدار]

Then: [—α سخت]

قاعدهٔ (7) صورت تعمیم‌یافتهٔ دوقاعدهٔ (2) و (3) است: این قاعده آن‌دو را به صورت یك‌قاعده ارائه می‌دهد، بدین ترتیب بوضوح نشان می‌دهدکه در این باره پدیدهٔ واحدی مطرح است.

قواعد (1)، (6)، و(7) فقط سه قاعده از تعداد زیادی قواعد حشو است‌که در مورد نظام آوایی زبان انگلیسی موارد عامی را تصریح می‌کنند. برای تبدیل نماهای واجی به‌نماهای آوایی قواعد بسیار دیگری نیزلازم است. خوانندگانی‌که به‌فرمول‌بندی صریح تعمیمها به‌صورت قواعد حشو علاقمندند، می‌توانند به بحث غیررسمی ارائه شده در آغاز این فصل درمورد این قبیل تعمیمها رجوع کنند و سعی نمایندآنها را به‌صورت توصیفها«If ... Then»فرمول بندی کنند.

قابل ذکر است که برخی اززبان‌شناسانی که در واج‌شناسی تخصص دارند، اظهار می‌دارند که فهرستی از توصیفهای مربوط به‌حشو، درصورتی که به‌عنوان بخشی‌از توصیف ساختمان زبان ارائه شود، برای تصریح تفاوتهای موجود بین مشخصه‌های تمایز دهنده و قابل پیش‌بینی کافی است. این قبیل زبان‌شناسان اطلاعات قابـل پیش بینی را از نمای واجی‌حذف نمی‌کنند؛ درعوض، بطوری که درزیر خواهد آمد،آنان اصطلاح نمای‌واجی را برای‌مشخص‌کردن مجموعهٔ واحدی ازمشخصه‌ها که برای نمایاندن هر یك ازتکواژهای موجود در واژگان به‌کاربرده می‌شود، باقی می گذارند.

نمای واجی و تکواژ: واژ- واجی

هدف آواهای زبان بیان معناست. همان‌گـونه‌که ذکر شد، تکواژ ها واحدهـای معنـا دار هستند. هـر تکواژ مـوجود در واژگان ترکیبی از ویژگیهای معنایی، نحـوی، و آوایی است. زبان‌شناسانی که فرض می‌کنند سخنگویان زبان اطلاعات را بدکارآمدترین شیوهٔ ممکن می‌اندوزند، معتقدندکه در واژگان بـرای هر تکواژ یك نمای واجی واحد موجود است. نمای واجی را می‌توان تـوسط تعمیمهای واجی به‌نمـای آوایی مناسب با تلفظ واقعی تبدیل‌کرد.

صورت آوایی تکواژ در مواردکلی‌تر همیشه یکسان است، و تفـاوت موجود بین نماهای آوایی و واجـی آن عموماً نـاشی از پرداختن به جزئیات می‌شود. برای تبدیل نمای واجی تکواژ به نمای آوایی آن فقط نیاز به‌قواعد حشو است. درمورد تکواژهای توصیف‌شده درشکلهای ۱ــ۹ و ۲ــ۹ نیزاین‌چنین‌است. اما، زبانهای‌بشری همیشه‌این گونه ساده و عاری از پیچیدگی نیستند، وانگلیسی هم از این قاعده مستثنا نمی‌باشد. تکواژی که معنی «گربه» دارد، همیشه به‌صورت [kaet] تلفظ می‌شود، اماتکواژجمع، بدان‌گونه که درشکل۴ــ۹ نشان داده شده‌است، می‌تواند به‌صورتهای [əz]، [s]، یا (اغلب‌اوقات) [z] تلفظ شود. برای تکواژ جمع فقط یك مدخل واژگانی با یك معنی، و بنا به‌فرض ما، یك نمای واجی وجود داردکه توسط قواعد عام صورتهای آوایی مختلف را می‌توان از آن اشتقاق‌کرد. اینها وجوهی اززبان انگلیسی هستندکه تمام سخنگویانی که می‌خواهند به این زبان تکلم کنند، بایـد آنها را یـاد بگیرنـد و وظیفهٔ زبان‌شناس مشخص کردن تعمیمها و نیز نمای واجی این گونه تکواژهاست.

هر گونه توصیف زبان انگلیسی بایـد بافتهایی را مشخص‌کندکـه درآنها تکواژ «جمع» به‌صورتهـای [z]، [əz]، یا [s] تلفظ می‌شود. (البته، ایـن سه صورت آوایی «جمع» پربسامدترین و زایاترین نماهای این تکواژ است؛ تکواژ «جمع» به‌صورتهـای

آوایی دیگر مانند تکواژی که در *children* و *oxen* است یـاحتی در صورت جمع *deer* که در واقع در آن هیچ آوایی نمایانگر تکواز جمع نیست، نیز ظاهر می‌شود. این قبیل نماهای آوایی کم رواج، بی‌قاعده وغیر زایا را نمی‌توان به‌واسطهٔ قواعد عام ارائه شده درزیر توصیف کرد، وهمانند بی‌قاعدگیهای موجود درتکواژ شناسی، باید فقط به‌هنگام توصیف کامل زبان انگلیسی آنهارا وارد فهرست نمود.

همهٔ سخنگویان زبان انگلیسی برقواعدی تسلط دارندکه آنان را قادر می‌سازد تا صورتهای جمع تکواژهای واژگان خود و نیز صورتهای جمع واژه‌های جدیدی راکه یاد می‌گیرند، تولیدکنند. ظاهر شدن [z]، [əz] و[s] در زبان انگلیسی اتفاقی نیست؛ ظهور آنها تابع الگویی‌عام است که می‌توان وجود آن‌را به‌یاری واژه‌های بی‌مفهومی مانند [das] و [bad] و [lap] ثابت‌کرد. با فرض اینکه واژه‌های مذکور اسم‌هستند، صورت جمع هریك ازآنها چگونه است؟ همهٔ سخنگویان زبان انگلیسی تأیید خـواهند کرد که پاسخ، صحیح [badz]، [dasəz]، و [laps] است،که حاکی از حـاکمیت قاعده بر تلفظ تکواژ «جمع» می‌باشد. این‌قواعد را می‌توان با بـررسی اطلاعات ارائه شده درشکل ۴ـ۹ مشخص‌کرد. توجه‌کنید که تکواژ جمع اغلب به‌صورت واحدآوایی [z] تلفظ می‌شود (ستون۱). زمانی کـه واحدآوایی پیش از تکواژ جمع [š, ž, č, ǰ, s, z] باشد. واکهٔ [ə] بین [z] «جمع» و واحـد قبلی ظاهر می‌شود (ستون۲). تکـواژ «جمع» پس از هر همخـوان بی‌واك دیگـر به‌صورت [s] تلفظ می‌شود (ستون۳). به‌یاد داشته باشید که نشانه‌های الفبای آوانگار مـورد استفاده در بالا فقط علایمی اختصاری برای توصیفهای واقعی هستند؛ در توصیف کامل و صریح زبـان انگلیسی، لازم است‌که مشخصه‌های آوایی واحدهای آوایی به‌کاربرده‌شوند.

حال، فرض می‌کنیم‌که نمای واجی تکواژ «جمع» فقط مجموعه‌ای از مشخصه‌های [ــ واکدار، + تیز، + قدامی، + تیغه‌ای] است، یعنی، واحدی‌که اگر فقط قـواعد حشو اعمال شوند، صورت آوایی‌آن [s] خواهد شد[15]. بادردست داشتن این‌نمای‌واجی زیرساختی و مجموعه‌ای از قواعد حشو زبان‌انگلیسی، می‌توان نماهای آوایـی صحیح واژه‌هایی مانند واژه‌های ارائـه شده در ستون۳ شکل ۴ـ۹ را تولیدکـرد. برای تولید

---

۱۵ ــ در توصیف صوری زبان انگلیسی، زبان‌شناسان نمی‌توانند درمورد نماهای واجی فقط به فرض اکتفا کنند. درمورد گزینش نمـای هـرتکواژ می‌بایست دلیلی ارائه داد. فرض مادر مورد تکواژ «جمع»، به منظـور نشان دادن ماهیت و نقش قواعد واجی‌ارائه شده است و نباید آن را به‌منزلهٔ صورت زیربنایی قطعی این تکواژ تلقی کرد.ــمؤلف.

صورتهای آوایی صحیح واژه های ستون ۱ و۲، باید پیش‌بینی کنیم که تحت چه شرایطی [s] به [z] تبدیل می‌شود، به‌بیان دقیقتر، باید پیش‌بینی کنیم که در تکواژ جمع چگونه [– واکدار] به [+ واکدار] تبدیل می گردد. بعلاوه، باید پیش‌بینی کنیم که به‌چه علت [ə] در واژه‌های ستون ۲ ظاهر می‌شود.

شکل ۴-۹

ستون ۱		ستون ۲*		ستون ۳	
girls	[gərlz]	glasses	[glæsəz]	lamps	[læmps]
bees	[biz]	phrases	[frezəz]	pets	[pats]
bows	[boz]	wishes	[wIšəz]	cakes	[keks]
pens	[pɛnz]	garages	[gəražəz]†	safes	[sefs]
stoves	[stovz]	churches	[čərčəz]		
fabs	[faedz]	judges	[ǰəǰəz]		
cads	[kaebz]				
bags	[bægz]				

* در بسیاری از لهجه‌های انگلیسی آمریکایی، نشانهٔ «جمع» بیشتر به صورت [Iz] تلفظ می‌شود تا به‌صورت [ez].

† در برخی از لهجه‌های انگلیسی آمریکایی، واژهٔ *garage* بیشتر به [ǰ] ختم‌می‌شود تا به [ž]؛ در این‌گونه لهجه‌ها معمولاً هیچ اسمی به [ž] ختم نمی‌شود.

این قبیل پیش‌بینیها را قواعد واجی[16] نامند. برخلاف قواعد حشو که فقط اطلاعات مربوط به‌مشخصه‌های قابل پیش‌بینی را برواحدهای آوایی‌می‌افزایند، قواعد واجی‌ممکن است واحدهای آوایی را بیفزایند یاحذف کنند. یاحتی مشخصه‌های یك‌واحد آوایی را تغییر دهند. قواعد حشو تعمیمهایی دربارهٔ چگونگی مشخصه‌های تکـواژهای موجود در واژگان هستند، اماقواعد واجی مشخص می‌کنند که نمای واجی منفرد یك تکـواژ ممکن است در گفتار واقعی به‌صورت نماهـای آوایی مختلف ظـاهر شود، که بستگی به بافت تکواژدارد— یعنی، بستگی به‌واحدهای آوایی مجاور وساخت دستوری جمله‌ای دارد که

16. phonological rules

تکواژ درآن ظاهرمی‌شود. شکل‌قواعد واجی به‌مراتب پیچیده‌تر ازالگوی «If...Then» مربوط به قواعد حشو است، زیرا قواعد حشو فقط مشخصه‌های قابل پیش‌بینی را برای واحدهای‌آوایی تأمین می‌کنند، حال آنکه قواعدواجی فرایندهای متفاوت و پیچیده‌تری رابه‌کارمی گیرند. شکل‌قواعدواجی را می‌توان بااستفاده ازمثالهای عینی‌براحتی نشان‌داد.

ما فرض براین می‌داریم‌که نمای واجی تکواژ «جمع» تقریباً به صورت زیراست:

$$\begin{bmatrix} -\ \text{واکدار} \\ +\ \text{تیز} \\ +\ \text{قدامی} \\ +\ \text{تیغه‌ای} \end{bmatrix}$$

هرموقع‌که قواعد حشو براین نمـای واجی اعمال شوند، نمای آوایی‌کامل واحد آوایی [s] پدیدارمی‌گردد. امـا، دوقاعدهٔ واجی وجود دارند‌که دربافتهای خاصی براین نمای واجی اعمال می‌شوند و[əz] یا [z] را به‌دست می‌دهند. تکواژ «جمع» پس‌ازواحدهای آوایی [s, z, š, ž, č, ǰ] به صورت [əz] ظاهر می‌شود. این‌طبقهٔ آوایی را می‌توان با مشخصه‌های [+ تیز، + تیغه‌ای] مشخص کرد؛ فقط تمامی این‌طبقهٔ آوایی زبان‌انگلیسی این دومشخصه را دارند. اکنون می‌توان قاعدهٔ واجی مربوط به‌افزودن [ə] برنمای‌تکواژ جمع را نوشت (به بیان دیگر، قاعده‌ای‌که ظاهرشدن [ə] را پیش‌بینی می‌کند).

$$(8)\quad \varnothing \rightarrow [\text{ə}]\ /\ \begin{bmatrix} +\ \text{تیز} \\ +\ \text{تیغه‌ای} \end{bmatrix} \underline{\qquad} \begin{bmatrix} -\ \text{واکدار} \\ +\ \text{تیز} \\ +\ \text{قدامی} \\ +\ \text{تیغه‌ای} \end{bmatrix}$$

این قاعده بیان می‌دارد: «در صورتی‌که توالی واحدهای‌آوایی

$$\begin{bmatrix} +\ \text{تیز} \\ +\ \text{تیغه‌ای} \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} -\ \text{واکدار} \\ +\ \text{تیز} \\ +\ \text{قدامی} \\ +\ \text{تیغه‌ای} \end{bmatrix}$$

راداشته‌باشیم،واحد [ə]را بین آنها بگنجانید». نشانهٔ ∅ حاکی‌ازعدم وجودواحدآوایی افزوده‌شده‌برنمای‌آوایی درنمای واجی‌است؛ علامت‌پیکان‌حاکی‌ازتغییر ایجادشده توسط

قاعده است؛ خط مایل تغییرات حادثه را از اطلاعات مربوط به‌واحدهای آوایی لازم برای عملکرد قاعده جدا می‌کند؛ و خط تیره نشانگر جایگاه وقوع تغییر است. قاعدهٔ (8) صورت ساده شدهٔ قاعده‌ای است که در توصیف صریح زبان انگلیسی درواقع ظاهر می‌شود. برای مثال در یك توصیف کامل، به‌عوض نشانهٔ [ə] مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی ظاهر می‌شود.

قاعدهٔ (8) واکهٔ [ə] را بر واژه‌هایی مانندواژه‌های ستون۲ شکل۴ـ۹ می‌افزاید. سپس باید توجیهی برای این مورد داشته باشیم که چرا تکواژ جمع در ستون ۱ فقط[z] است ودیگر اینکه، درستون۲ (مثلاً، به عوض [s]) دارای [z] می‌باشد. علت این‌است که یك قاعدهٔ واجی ساده، ارزش مشخصهٔ [واکدار] را در تکواژ جمع موقعی از [−] به [+] تغییر می‌دهد که واحد آوایی بلافاصله قبل از آن [+ واکدار] باشد.

$$\text{(9)}\quad [-\text{واکدار}] \rightarrow [+\text{واکدار}] \;/\; [+\text{واکدار}] \begin{bmatrix} \underline{\quad\quad} \\ +\text{تیز} \\ +\text{قدامی} \\ +\text{تیغه‌ای} \end{bmatrix}$$

این قاعده بیان می‌دارد: «درصورتیکه توالی واحدهای

$$[+\text{واکدار}] \begin{bmatrix} -\text{واکدار} \\ +\text{تیز} \\ +\text{قدامی} \\ +\text{تیغه‌ای} \end{bmatrix}$$

راداشته‌باشیم، مشخصهٔ [− واکدار] واحد آوایی دوم را به [+ واکدار] تبدیل کنید». قاعدهٔ (9) پدیده‌ای معروف به همگونی[17] را توصیف می‌کند، که درآن مشخصهٔ یك واحد آوایی با مشخصهٔ واحد آوایی‌مجاور خود همگون، یایکسان می‌شود. درموردی‌که توسط قاعدهٔ (9) توصیف شد، مشخصهٔ [واکداری] تکواژ جمع بـامشخصهٔ [واکداری] واحد آوایی پیشین همگون می‌شود. پس ازعملکرد قاعدهٔ (9) هر دو واحد آوایی مورد نظر در ارتباط بامشخصهٔ [واکداری] ارزش [+] می‌گیرند. نمونه‌های دیگری از همگونی و سایر فرایندهای واجی معمول، در فصل ۱۰ ارائه خواهد شد.

با در دست داشتن نمای واجی زیربنایی تکواژ جمع، قواعد حشو زبان انگلیسی،

17. assimilation

ودوقاعدهٔ واجی (8) و (9)، می‌توان ازنمای واجی این تکواژ سه نمای آوایی تولید کرد. نخست، قواعدحشو روی نمای واجی عمل‌کرده وواحدآوایی [s] را برای‌صورت جمع کلیهٔ اسامی انگلیسی تولید می‌کنند، بجز اسامی بی‌قاعده مانند *sheep* ، سپس، قاعدهٔ (8) درواژه‌های مختوم به یکی از واحدهای [s, z, š, ž, č, ǰ] بلافاصله پیش از [s] واکهٔ [ə] را می‌افزاید. سرانجام، موقعی‌که واحد آوایی پیش از [s] دارای مشخصهٔ [+واکدار] باشد، قاعدهٔ (9) مشخصهٔ [واکداری] آوای [s] را تغییر می‌دهد وآن را به آوای [z] تبدیل می‌کند. البته، قاعدهٔ (9) برکلیهٔ واژه‌هایی اعمال می‌شود که برآنها واکهٔ [ə] توسط قاعدهٔ (8) افزوده می‌شود، زیرا [ə]، همانند کلیهٔ واکه‌های زبان‌انگلیسی، دارای مشخصهٔ [+ واکدار] است. درشکل۴ـ۹ صورتهای زبانی‌ستون۲ فقط از طریق اعمال قواعد حشو برنمای واجی تولید شده‌اند. صورتهای زبانی ستون ۱ حاصل اعمال قواعد حشو وقاعدهٔ واجی (9) می‌باشند و صورتهای زبانی ستون۲ براثر اعمال حشو و قواعد واجی (8) و (9) مشتق شده‌اند. شکل ۵ـ۹ نمایانگر مراحل مورد نیاز برای تولید سه نمای آوایی از یك نمای واجی تکواژ جمع است. به‌خاطر محدودیت قضا، این شکل به‌صورت ساده ارائه شده، زیرا به‌عوض مشخصه‌های آوایی، نشانه‌های اختصاری آوایی به‌کار برده شده‌اند.

شکل ۵-۹

نمای‌واجی		پس‌ازاعمال قواعد حشو	پس‌ازاعمال‌قاعدهٔ واجی (8)	پس‌ازاعمال‌قاعدهٔ واجی (9)	نمای آوایی
gərl	[− واکدار + تیز + قدامی + تیغه‌ای]	gərls	gərls [قاعدهٔ(8)اعمال نمی‌شود]	gərlz	gərlz
wɪš	[− واکدار + تیز + قدامی + تیغه‌ای]	wɪšs	wɪšəs	wɪšəz	wɪšəz
læmp	[− واکدار + تیز + قدامی + تیغه‌ای]	læmps	læmps [قاعدهٔ(8)اعمال نمی‌شود]	læmps [قاعدهٔ(9)اعمال نمی‌شود]	læmps

توجه داشته باشید که برای تولید بازده آوایی‌صحیح، قواعد واجی باید به‌ترتیب خاصی اعمال‌شوند. همان‌گونه‌که واژه‌های ستون ۲ در شکل ۴ـ۹ مشخص می‌کنند، قاعدهٔ (8) باید پیش‌ازقاعدهٔ (9) اعمال شود. اگرما ابتدا قاعدهٔ (9) را اعمال کنیم،صورتهایی مانند [frezz]، [gəražz]، و [ǰəǰə] تولید خواهد شدکه بعد توسط قاعدهٔ (8)واکهٔ [ə] بر آنهاافزوده شده وصورتهای زبانی [frezəz]، [gəražəz] و[ǰəǰəz] به‌دست خواهد آمد. اما قاعدهٔ (9)، درصورتی‌که پیش از قاعدهٔ (8) اعمال شود، در واژهٔ [glaess]، [wIšs]، [čərčs] واحد آوایی [s] را به [z] تبدیل نخواهدکرد، زیرا واحد پیش از [s] در این جایگاه [ـ واکدار] است. سپس قاعدهٔ (8) واکهٔ [ə] را خواهد افزود، اما صورت آوایی‌حاصل [glacsəs]، [wIšəs]، یا [čərčəs] خواهد شدکه غلط است. ازاین‌رو، قاعدهٔ (8) باید پیش ازقاعده (9) اعمال شود تانماهای آوایی زایا وصحیح تکواژ جمع به‌دست‌آید.

توجه‌کنیدکه قواعد (8) و (9) در زبان انگلیسی قواعد واجی بسیار عام هستند. علاوه براینکه، این قواعد نماهای آوایی تکواژ جمع را تولید می‌کنند، نماهای آوایی تکواژملکی وتکواژ سوم شخص مفرد زمان‌حال‌ساده را نیز معین می‌نمایند،که هر دوتای آنها همانند تکواژ جمع نمای واجی زیرساختی یکسان وسه نمای آوایی یکسان دارند. این واقعیت رامی‌توان با بررسی اطلاعات موجود درشکل ۶ـ۹ مشاهده‌کرد. درفصل ۱۰ خواهیم دیدکه قواعد (8) و (9) به تکواژ انگلیسی دیگری نیز مربوط می‌شود.

شکل ۶ـ۹

سوم شخص مفرد زمان حال ساده	صورت ملکی	
grabs	girl's	[z]
loves	man's	
wishes	judge's	[əz]
kisses	witch's	
bakes	cat's	[s]
tastes	Pat's	

همانگونه‌که درزبان‌شناسی ساختگرا، واجگونه تجلی‌عینی واج است، تکواژگونه[18] نیزعینی تکواژ می‌باشد. برای مثال، توصیف سنتی تکواژ جمع را می‌توان به‌صورت زیر ارائه داد:

تکواژ «جمع» {z}

دارای این واجگونه‌هاست
/əz/ پس‌از / s, z, š, ž, č, ǰ / ظاهر می‌شود.
/ s / پس‌از همخوانهای بی‌واك دیگر ظاهرمی‌شود.
/ z / پس‌از سایر واحدهای آوایی واکدار ظاهر می‌شود.

توجه‌کنیدکه در زبان سنتی ازنشانه‌های اختصاری استفاده می‌شود، ودیگر اینکه، تکـواژ بوسیلهٔ نشانهٔ خاص z که بین دو ابرو قرار دارد، نمایانـده می‌شود. از دیدگاه واج‌شناسی نظـام‌مند، ایـن تکواژگونه‌ها تقریباً با نماهای آوایی ارائه شده در اینجا مطابقت دارند.

گریزی به بحث مشخصه‌های جایگاه تولید

در فصل پیش مشاهده کردیم که مجموعهٔ مشخصه‌های آوایی بایـد جهانی باشد؛ یعنی، می‌بایست‌شامل کلیهٔ‌حرکات‌مستقلی‌باشدکه اندامهای مجرای گفتارانسان به‌هنگام تولید واحدهای آوایی زبانهای بشری، انجام می‌دهند، اما سخنگویان زبان از تعمیمهای خاصی در مـورد زبان خود آگـاهند. واحدهـای آوایی در نظام آرایش می‌یابند کـه در آن گروههای مختلف آواها ایفـای نقش می‌کنند. این گروههـا همان طبقات طبیعی آواهـا هستند که در آنها عضوی از یك‌طبقهٔ خاص باهرعضو دیگر طبقه دارای یك یاچندمشخصهٔ آوایی مشترکند قاعدهٔ(8) فقط دریافت آواهایی‌ای عمل می‌کندکه [+تیز، + تیغه‌ای] هستند، و می‌توان گفت‌که [s, z, š, ž, č, ǰ] یك طبقهٔ طبیعی آوایـی تشکیل می‌دهند. بسیار «غیرطبیعی» خواهد بود اگرزبانی قاعده‌ای مانند (8) داشته‌باشدکه واکهٔ [ə] را پس‌ازواحدهای‌آوایی [s, z, š, ž, č, ǰ] بیفزاید، این‌آواها یك طبقهٔ طبیعی‌را تشکیل نمی‌دهند؛ این چهار واحد آوایی دارای هیچ مشخصهٔ آوایی مشترك نیستند.

مجموعهٔ جهانی مشخصه‌های آوایی علاوه بر اینکه بایـد توانیهای اندامهای گفتار انسان رامدنظر قرار دهد برای توصیف طبقات طبیعی آواهایی‌که در قواعد واجی نقشی

---

18. allomorph

ایفا می‌کنند، نیز باید ضوابطی را مشخص سازد. مشخصه‌های جایگاه تولید سنتی از توصیف کلیهٔ طبقات طبیعی آواهای زبانهای بشری عاجزند، و بدین علت بسیاری از زبان‌شناسان آنها را کنار گذاشته‌اند در عوض از مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند استفاده می‌کنند.

طبقهٔ طبیعی آوایی [s, z, š, ž, č, ǰ] را موردملاحظه قرار دهید. در آواشناسی تولیدی سنتی شیوه‌ای عام و ساده وجود نداردکه این طبقه را به‌گونه‌ای توصیف کندکه هرواحد آوایی آن، در داشتن مجموعه‌ای از مشخصه‌هایی سهیم باشد که هیچ یک از واحدهایی‌که عضو آن طبقه نیست، آن‌را دارا باشد. برای توصیف این طبقه باید دربارهٔ سایشیهای لثوی وسایشیهای کامی وسایشی ــ انسدادیهای زبان انگلیسی سخن بگوییم. حتی اگر از مشخصهٔ [تیز] که در بسیاری از مجموعه مشخصه‌های تولیدی سنتی ظاهر نمی‌شود، استفاده‌کنیم، بازهم باید دردرون این طبقهٔ آوایی مشخص‌کنیم که کدام‌یك «[+ تیز]، یا [لثوی]، یا [کامی]» است. به‌بیان دیگر، مشخصه‌های آوایی تولیدی [لثوی] و[کامی] نمی‌توانند تصریح‌کنندکه دو جایگاه تولید یکسانند ودیگر اینکه، همین آواهایی که در یکی از این جایگاهها تولید می‌شوند ممکن است در نظام آوایی زبان به منزلهٔ یك‌طبقهٔ واحد عمل‌کنند. از سوی دیگر، درآواشناسی نظام‌مند، جایگاه تولید [تیغه‌ای] این واقعیت را بی‌تردید تصریح می‌کند. با استفاده از مشخصه های آواشناسی نظام‌مند، طبقهٔ طبیعی واحدهای آوایی [s, z, š, ž, č, ǰ] را می‌توان به‌صورت یك‌کل مشخص‌کرد که فقط واحدهای آوایی دارندهٔ مشخصه‌های [+ تیز، + تیغه‌ای] را در زبان انگلیسی دربرگیرد.

خلاصه

توصیف کامل نظام آوایی زبان باید برای هرتکواژ دونوع نما ارائه دهد: یك نمای واجی واحد،که فقط مشخصه‌های آوایی‌غیرقابل پیش‌بینی توسط تعمیمها را مشخص می‌کند، و یك یا چندنمای‌آوایی‌که فقط آن عده از مشخصه‌های آوایی را به‌تفصیل‌نمایان می‌سازد‌که به‌هنگام تلفظ تکواژ ظاهر می‌شود. نمای‌واجی با اطلاعات واجی تکواژهای موجود در واژگان سخنگو مطابقت می‌کند. نمای آوایی با دستورالعملهایی مطابقت می‌کند که سخنگو برای تولید واقعی تکواژها به‌هنگام ادای سخن به اندامهای مجرای گفتار خود صادر می‌کند.

سطوح مربوط به نما توسط مجموعه‌ای از دو نوع تعمیم واجی با یکدیگر مرتبط می‌شوند. قواعد حشو باافزودن مشخصه‌های قابل‌پیش‌بینی به‌نمای واجی هرتکواژ، دانش

سخنگو دربارهٔ واحدهای آوایی را توصیف می‌کنند. قواعد واجی، با توجه به ماهیت واجی ودستوری جمله‌ای خاص، تصریح می‌کنند که یك تکواژ ممکن است بیش از یك نمای آوایی داشته باشد. بر خلاف قواعد حشو که فقط مشخصه‌ها را بر نمای واجی می‌افزاید، قواعد واجی ممکن است در فرایند تبدیل نمای زیر ساختی واحد یك تکواژ به‌نماهایی عینی آن، واحدهایی را بیفزاید، حذف کند، یا مشخصه‌هایی را تغییر دهد.

واج‌شناسی به جنبه‌های مستقیماً قابل مشاهدهٔ گفتار ودانشی می‌پردازد که سخنگویان زبان باید برای تولید ودرك گفتار آن را در اختیار داشته باشند. جنبهٔ قابل مشاهدهٔ گفتار پدیده‌ای عینی‌است وروساخت نظام واجی را تشکیل می‌دهد، دانش زبانی، امری‌انتزاعی است و پدیدهٔ زیرساختی نظام واجی می‌باشد. چون سخنگویان زبان آگاهانه از هردو ویژگیهای روساختی وزیرساختی نظام آوایی زبان خود اطلاع دارند، هر توصیف کامل زبان باید هردونوع اطلاعات را دربرداشته باشد. وظیفهٔ زبان‌شناس درصورت ارائه این قبیل توصیفها بسیارسنگین است، ودر مورد بسیاری اززبانهای جهان هنوز اقدامی به‌عمل نیامده است. اما، خوشبختانه چند نوع قاعدهٔ واجی عام تاکنون تصریح شده است، ودر فصل آینده نیزبرخی ازسایر ویژگیهای نظامهای آوایی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جُستار بیشتر

۱ــ در این فصل جفت‌کمینه به منزلهٔ دو واژه‌ای تعریف شدکه معنی آنها ازهم متفاوت باشد وبه‌واسطهٔ یك مشخصهٔ آوایی واحد از همدیگر متمایز شده باشند. حقیقت اینکه، این تعریف بسیار انعطاف ناپذیر است،که تا حدودی از تأثیر متقابل مشخصه‌های حشو نشأت می‌گیرد. همچنین، جفتهای کمینه را می‌توان جفت واژه‌هایی تلقی‌کرد که توسط یك واحد آوایی از یکدیگر متمایزمی‌شوند. برای مثال، واژه‌های *beet* و *boot* را می‌توان جفت‌کمینه انگاشت، زیرا تنها تفاوت آنها درواکه است، یعنی [i] در *beet* و [u] در *boot*. این دو واکه دومشخصهٔ متفاوت دارند، [i] دارای‌مشخصه‌های[— پسین، — گرد]، حال آنکه [u] دارای مشخصه‌های [+ پسین، + گرد] است. اما، در قسمت مربوط به قواعد حشو ملاحظه نمودیم‌که در زبان انگلیسی با داشتن ارزش [پسین]، در مورد واکه‌های [+ بسته] به توان ارزش (+ یا —) را در ارتباط با مشخصهٔ [گرد] پیش بینی‌کرد. واژه‌های زیرجفتهای کمینه‌ای هستندکه فقط یك واحد آوایی آنها را از یکدیگر متمایز می‌کند.

(الف) واحدهای آوایی مورد اختلاف در هریك از جفتهای زیر را مشخص‌کنید، و

نشانه‌های آوایی آن آواها را ارائه دهید.

(1)	pit		bit
(2)	scream	—	screen
(3)	joke	—	choke
(4)	fun	—	son
(5)	light	—	write
(6)	look	—	luck
(7)	shoe	—	chew
(8)	thy	—	thigh
(9)	tile	—	dial
(10)	weed	—	heed
(11)	feel	—	veal
(12)	hope	—	hop
(13)	cape	—	cap
(14)	mate	—	mat

(ب) هریك ازتمایزات بند (الف) را برحسب مشخصه یامشخصه‌هایی نمایان سازیدکه به‌واسطهٔ آنها جفتها ازهم متمایز می‌شوند. (برای ترکیب مشخصه‌های واحدهای آوایی موردنظر، به‌شکل ۱۰ـ۸ رجوع کنید).

(پ) توصیفهای غیر زبان شناختی آواهای زبان انگلیسی گاهی اوقات تفاوت بین جفتهای ارائه شده در (12)، (13)، و (14) را اساساً ناشی از تفاوت درکشش واکه تلقی‌می‌کنند. تاچه حد چنین توصیفی صحیح است؟ آیا می‌توانید چنین‌توصیفی را توجیه کنید؟ کدام مشخصه‌های آوایی در این تمایز دخالت دارند؟

۲ـ در فصل ۸ آوای [l] در زبان انگلیسی به عنوان آوایی [— بسته، — پسین] توصیف‌شد. اما، در اکثر لهجه‌های زبان انگلیسی سخنگویان از آوای روان‌کناری [+ بسته، + پسین] نیز استفاده می‌کنندکه با نشانهٔ [ɫ] نمایش داده می‌شود. به هنگام تولید این آوا بدنهٔ زبان بلند می‌شود([+ بسته])وزبان به‌سوی عقب کشیده‌می‌شود([+ پسین]). درزبان انگلیسی تفاوت بین [l] و [ɫ] تمایز دهنده نیست. اما می‌توان پیش بینی کرد

که روان‌کناری [+ بسته، + پسین] یا [− بسته، − پسین] است، بنابراین، این مشخصه برای این نوع آوا حشو به‌شمار می‌آید. با بررسی اطلاعات زیر بافتهایی را مشخص کنید که درآنها [ɫ] ظاهر می‌شود.

(الف) براساس جایگاه آوا در واژه (برای مثال؛ درآغاز یا پایان آن) و بر اساس مشخصه‌های آوایی آواهای مجاور، بافت مربوطه را مشخص کنید.

[faɫ]	fall	[lin]	lean
[ɫak]	lock	[feɫ]	fail
[lɪp]	lip	[ɫuk]	Luke
[ɫuk]	look	[fɛɫ]	fell
[foɫ]	foal	[læk]	lack
[lek]	lake	[fuɫ]	full
[fiɫ]	feel	[ɫop]	lope
[lɛt]	let	[fɪɫ]	fill

(ب) چون کاربرد [l] و [ɫ] در لهجه‌های مختلف متفاوت است، این اطلاعات ممکن است گفتار خود شما را منعکس نکند این مورد را با مقایسهٔ صورتهایی مانند *leap* و *loop* بیازمایید. آیا به هنگام تولید آوای آغازین این واژه‌ها تفاوتی در وضعیت زبان مشاهده می‌کنید؟ همچنین، واژه‌های *feel* و *fool* را با یکدیگر مقایسه کنید. برخی از لهجه‌ها در اولی [l] ودر دومی [ɫ] به‌کار می‌برند، حال آنکه سایر لهجه‌ها (مانند لهجهٔ ارائه شده در اطلاعات بالا) درهردوواژه از [ɫ] استفاده می‌کنند.

۳ـ جمله های زیر توصیفهایی درمورد برخی جنبه‌های قابل پیش‌بینی مشخصه‌های آوایی زبان انگلیسی هستند. هریك ازتوصیفها را با If:/Then، یعنی‌الگوی ارائه‌شده در این فصل، به‌قاعدهٔ حشوصوری تبدیل کنید. درقسمت شرطی قاعده (If:)، ازکمترین تعداد مشخصه‌های لازم برای مشخص کردن آواهایی که قاعده برآنها اعمال‌می‌شود استفاده‌کنید.

(الف) همهٔ خیشومیها واکدار هستند.

(ب) واکه‌های بازگسترده هستند.
(پ) روانها نرم وواکدار هستند.
(ت) درصورتی‌که‌واکه‌ها بلافاصله پیش ازیك همخوان خیشومی ظاهر گردند، خیشومی می‌شوند (واکهٔ خیشومی همانند واکهٔ معمولی است، بجز اینکه به‌جای مشخصهٔ [− خیشومی]، دارای مشخصهٔ [+ خیشومی] می‌باشد.).
(ث) ازمیان همخوانهای خیشومی فقط [m] و[n] در آغاز واژه ظاهر می‌گردند،[ŋ] در آغاز واژه پدیدار نمی‌شود. (برای نوشتن این قاعده باید مشخصه‌هایی راکه [m] و [n] را از [ŋ] متمایز می‌سازند؛ تعیین کنید، این مشخصه‌ها در مورد خیشومیهایی‌که درجایگاه آغازین واژه ظاهر می‌شوند، قابل پیش‌بینی هستند.)

تذکر : دوتمرین ارائه شده درزیر به روش شناسی تحلیل زبان‌شناختی می‌پردازد. آنها نسبت به تمرینهای پیشین قدری مشکلترند و برای یك‌کار جمعی، به راهنمایی مدرس مربوطه، بسیارمناسب می‌نمایند. خوانندگانی‌که مایلند این تمرینها را خودبه‌تنهایی انجام دهند، صلاح براین است که آهسته‌تر پیش‌روند، وهرنکته تحلیل خودرا با نکات همتای تحلیل تکواژ جمع‌که در متن این فصل ارائه شده است، مقایسه‌کنند.

۴ـ دراین فصل، در بحث مربوط به قواعد واجی وواژـواجی، فرض براین‌است که نمای واجی تکواژجمع عبارت است ازمجموعهٔ مشخصه‌های غیر حشوی‌که نمایانگر [s] می‌باشند؛ قواعد واجی (8) و (9) سایر صورتهای آوایی باقاعدهٔ این تکواژ، یعنی [z] و [əz] را مشخص می‌کنند.

(الف) ـ اکنون، فرض براین داریدکه نمای واجی تکواژ جمع عبارت است ازمجموعهٔ مشخصه‌های غیر حشوی که نمایانگر [z] می‌باشند. مشخصه‌های مورد نیاز را فهرست‌کنید. برای نسبت دادن [s] و [əz] به واژه‌هایی مانند واژه‌های مندرج‌در شکل ۴ـ۹،کدام قواعد واجی‌لازم‌است؟ آیا ضرورت داردکه این‌قواعد به‌ترتیب خاصی اعمال شوند؟ چرا، یا چرا نه؟
(ب) اکنون ما برای تکواژ جمع دو تحلیل ممکن داریم، یکی آنکه در متن ارائه شد ودیگری آنکه دربند (الف) دربالا ذکر گردید.این وضعیت به‌چنددلیل‌رضایت‌بخش نیست. نخست، به‌هنگام تدوین توصیف زبان‌شناختی، می‌کوشیم تا دانش زبانی ناخودآگاه سخنگوی بومی زبان مورد نظر را فرمول‌بندی‌کنیم. این دو تحلیل بطور ضمنی بیان می‌دارندکه دانش سخنگویان در مورد ایجاد جمع باقاعده از هم

متفاوت است. اما، همهٔ سخنگویان در دوران کودکی در عرض الگوهای زبانی یکسان قرار می‌گیرند، منطقی‌ترین طریق این است که فرض‌کنیم همهٔ آنان به نتیجه‌ای یکسان دست می‌یابند. دوم اینکه، زبانها ضرورتاً با قاعده و نظام‌مندهستند؛ یافتن زبانی‌که در آن پدیده‌ای بنیادین مثل ساختن صورت جمع درزبان انگلیسی اساساً بی‌قاعده یا بی‌ثبات باشد، بسیار غیرعادی جلوه می‌کند. شاید اطلاعات بیشتری در این‌باره بتواند به حل مشکل کمك‌کند.

چون زبان‌یك نظام است، قواعد وواحدهای تشکیل دهندهٔ آن‌بایکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند (توالیهای خوشه‌های همخوانی واژه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید.

spy	[sp—]	wasp	[—sp]	lapse	[—ps]
stick	[st—]	test	[—st]	pats	[—ts]
school	[sk—]	ask	[—sk]	axe	[—ks]

دراین خوشه‌ها ، درمورد مشخصهٔ [واکدار] چه چیزی را مشاهده می‌کنید؟ آیا موارد زیر را به منزلهٔ واژه‌های عادی انگلیسی تلقی می‌کنید؟ سعی کنید آنها را به‌گونه‌ای‌که عرضه شده‌اند، تلفظ کنید .

[sbay]	[wasb]	[laepz]
[sdIk]	[tɛsd]	[paetz]
[sgul]	[aesg]	[aekz]

دراین مورد یك اصل عام یاقاعده عمل می‌کند که برای محدود کردن ترکیبات همخوانها به‌کار می‌رود. توجه داشته باشیدکه این قاعده بر تکواژهای منفرد وبرهردوآغازو پایان واژه‌ها اعمال می‌شود. این قاعده را بیان‌کنید.

(پ) این قاعدهٔ عام برهردوخوشه‌های همخوانی آغازین وپایانی اعمال می‌شود. اگر نخستین همخوان خوشه [— واکدار] باشد، همخوان بعدی نیز باید [— واکدار] گردد. این واقعیت باید در هرنوع توصیف واج شناختی زبان انگلیسی بیان‌شود. اکنون، به دو راه حل مربوط به ساختن صورت جمع توجه‌کنید. اگر نمای‌واجی را به‌صورت [s] تحلیل‌کنیم، باید برتوصیف خود قاعدهٔ واکداری (q) رانیز

بیفزاییم، و، البته، باید قاعدهٔ خوشهٔ همخوانی‌ای را که هم‌اکنون به‌دست آوردیم، شامل آن کنیم. اما، اگر نمای واجی تکواژ جمع را [z] تلقی نماییم، برای افزودن مشخصهٔ [واکداری] ، قاعده اضافی بخصوصی لازم نیست. در آن صورت، طبق قاعدهٔ خوشهٔ همخوانی عامی که هم‌اکنون بخشی از توصیف ما به‌شمار می‌رود، [z] تبدیل به [s] خواهد شد. راه حل ارائه شده برمبنای [z] ارجح است. این راه حل از قاعده‌ای بهره می‌جوید که خود برای ایجاد سایر پدیده‌های واجی در دستور زبان موجود است، در نتیجه، قابلیت اعمال آن قاعده افزایش می‌یابد و تعمیم حاصل می‌شود. دستور زبان نیز بدین طریق تلویحاً بیان می‌دارد که سخنگویان زبان انگلیسی به هنگام یادگیری ساختن صورت جمع، دانش مربوط به سایر جنبه‌های نظام آوایی زبان خود را بر آن مورد خاص اعمال می‌کنند.

۵ــ صورت گذشتهٔ واژه‌های زیر را باخط آوانگار بنویسید.

Column I	*Column II*	*Column III*
examine	present	scorch
lag	land	jump
mire	paint	pick
call	raid	sniff
pay	taste	wash
try	hunt	kiss
buzz	and	fix
seem	wait	
save		
bad		
jubge		

(الف) سه صورت آوایی زمان گذشته کدامند؟ براساس مشخصه‌های آوایی، شرایطی را توصیف کنید که در آن هریك از این سه‌صورت ظاهر می‌شود.

(ب) صورتهای زمان گذشته را با صورتهای جمع مقایسه کنید. چه نوع همانندیهایی

مشاهده می‌کنید؟ به‌کمك روشها و اصول تحلیلی که در بالا مورد استفاده قرار گرفت (ج) نمای واجی منفرد تکواژ زمان گذشته را مشخص کنید. برای تولید دو صورت آوایی زمان‌گذشته چه قواعدی مورد نیاز است. آیا برای توصیف زبان انگلیسی افزودن قواعدی کاملا جدید لازم است، یا، می‌توان ازقواعدی استفاده کرد (شاید باندکی تغییر) که برای توجیه خوشه‌های همخوانی وساختن صورت جمع فرمول‌بندی شده‌اند؟

فصل ۱۰

فرایندهای واجی معمول

رابطهٔ بین نماهای واجی تکواژها ونماهای آوایی آنها توسط قواعد واجی زبان توصیف می‌شود. هرزبانی دارای قواعد واجی است و همهٔ انسانها باید قواعد زبان‌خود را فراگیرند. چون نماهای واجی وقواعد واجی را نمی‌توان مستقیماً مشاهده‌کرد، شاید دانستن ین‌نکته همهٔ کودکان عادی ظاهراً تاهشت سالگی قواعد واجی بنیادی زبـان بومی خودرا فرا می‌گیرند، حیرت انگیز باشد. ما در این مـورد که‌کودکان چگونه زبان را فرامی‌گیرند، بعداً بطورمفصل توضیح خواهیم داد. امّا دراین‌فصل‌ازطریق‌آزمودن‌تعدادی ازقواعد واجی درچند زبان مختلف به‌بحث دربارهٔ این موفقیت آنان خواهیم پرداخت.

دوزبان را نمی‌توان یافت‌که دارای نظامهای آوایی همانند باشند، امـا در مورد تنوع موجـود در ایـن زمینه محدودیتی وجـود دارد. ایـن محدودیتها کمك به تعریف «زبان بشری» می‌کنند، ومجموعهٔ جهانی مشخصه‌های آوایی مورد بحث در فصل ۸ را در برمـی‌گیرند. علاوه براین، در مورد انـواع قـواعد واجی‌ای کـه واقعاً عمل می‌کنند، محدودیتهایی وجود دارد. قواعد واجی رابطهٔ طبیعی موجود بین نماهای آوایی و واجی یك تکواژ را حفظ می‌کنند. برای‌مثال، موقعی‌که قاعدهٔ (9) در فصل ۹، واحدواجی[s] را به واحد آوایی [z] تبدیل کرد، فقط یك مشخصه، یعنی [واکداری] تغییر پیدا کرد، واین تغییر طبیعی بود، زیراآوای مجاور مشخصهٔ [+ واکدار]داشت. اما در هیچ‌زبانی قاعده‌ای‌یافت نمی‌شودکه واحد واجی [s] را به‌واحدآوایی [a] تبدیل‌کند. چنین‌تبدیلی کاملاً غیرطبیعی خـواهد بود، زیرا بسیاری از مشخصه‌هـای نمای واجی را تغییرمی‌دهد. از سوی دیگر، بررسی قواعد واجی زبانهای مختلف روشن می‌سازد که برخی ازانواع تغییر از نمای واجی به نمای آوایی، بکرات اتفاق می‌افتند.

ازاین رو، زبان آموزی کودك نباید بدان‌گونه کـه درنگاه نخست جلوه می‌کند،

این چنین پیچیده باشد. برخی از انواع قواعد هرگز پدیدار نمی‌شوند، اما برخی دیگر در بسیاری از زبانها به‌کاربرده می‌شوند. همان‌گونه که خواهیم دید، فرضیهٔ منطقی این است که انسان با یك استعداد ذاتی متولد می‌شود که به‌یاری آن می‌تواند انواع قواعد زبانهای بشری را فراگیرد؛ ممکن است کودك برای یادگیری اینکه چگونه زبان درمحیط از ویژگیهای عام زبان استفادهٔ خاص می‌کند، مستعد باشد. خواه این فرضیه‌ها معتبر باشد خواه نباشد، تردیدی نیست که زبانها درمورد قواعد واجی خود همانندیهای بسیاری از خودنشان می‌دهند. دراین فصل معمولترین انواع فرایندهای واجی‌را بررسی خواهیم کرد.

همگونی

معمولترین پدیده‌ای که توسط قواعد واجی بیان می‌شود همگونی است، که درآن مشخصهٔ بخصوصی ازیك واحدآوایی تغییریافته وبا مشخصهٔ واحد مجاور یکسان می‌شود. با توجه به‌مشخصهٔ تغییر یافته، انواع گوناگونی ازهمگونی‌وجوددارد. قاعدهٔ واجی (9) در فصل ۹ نمونه‌ای ازهمگونی واکداری است. ذکر این مطلب لازم است که هرچند قاعدهٔ (9) فقط همگونی واکداری مربوط به‌تکواژهای «جمع»، «ملکی»، و «سوم‌شخص مفرد زمان حال ساده» را توصیف می‌کند، اما این پدیده در زبان انگلیسی عامتر است. مثالهای زیر در مورد تکواژ «زمان گذشته» را ملاحظه کنید: [bekt]، [jə̌mpt]، [kIst]، [wIšt]، [laeft]. در هریك از این واژه‌ها صورت آوایی تکواژ «زمان گذشته» [t] است، که همانند همخوان پایانی ریشه‌ای که بدان افزوده می‌شود، [— واکدار] می‌باشد. از سوی دیگر، در صورتی که آخرین واحد آوایی ریشه [+ واکدار] باشد، نشانهٔ «زمان گذشته» درآن به‌صورت [d] ظاهر می‌شود، بدان‌گونه که در[taegd]، [fezd]، [sevd]، [kɔld]، [bawd]، و[tayd] مشاهده می‌شود. ازاین‌رو، همگونی واکداری دراین مورد نیز در سایر موارد رخ می‌دهد.

قواعد واجی مربوط‌به‌همگونی‌واکداری‌دربسیاری از زبانها عمل می‌کنند. درزبان آلمانی‌قاعدهٔ(۱) روی همخوانهای [+واکدار] زمانی‌عمل می‌کند که پیش ازپسوندهای آغازشونده با انسدادیهای [— واکدار] ظاهر گردند.

(۱) [+واکدار] → [— واکدار] / [— واکه‌ای, +همخوانی] ___ [— واکدار, — رهش‌دفعی]

ازاین‌رو، ریشهٔ *sag* «گفتن» درواژهٔ *sagen* به‌صورت [zag] تلفظ می‌شود، اما

همین ریشه در واژهٔ *sagte* «گفت، گفتم» به‌صورت [zak] ادا می‌شود.

در نوعی خاص از همگونی واکداری، انسدادیهای [+واکدار] آلمانی موقعی که به‌عنوان آخرین واحد آوایی واژه ظاهر گردند، تبدیل به [—واکدار] می‌شوند. چون ممکن است پس‌از پایان واژه مکث کوتاهی پدید آید، یا اندامهای گفتار لحظه‌ای از فعالیت باز ایستند، وچون درطول این قبیل مکثها تار آواها مرتعش نمی‌شوند، در نتیجه تغییر [+واکدار] به [—واکدار] ممکن است به‌صورت همگون رخ دهد. در شکل ۱-۱۰ در این باره مثالهایی ارائه شده‌است. دراین شکل نیز، همانند سایرشکلهای این فصل، صورت نوشتاری عادی مثالهای مربوط به سایر زبانها در درون پرانتز ارائه شده است. در این شکل، نمای واجی ریشه در هرمورد به‌همخوان [+واکدار] ختم می‌شود. موقعی که پیوند گفتار شونده با آوای [+واکدار]، به ریشه افزوده شود، آن همخوان [+واکدار] باقی می‌ماند، امّا، هنگامی که ریشه بدون پسوند ظاهر گردد، در آن صورت انسدادی [+واکدار] در جایگاه پایان واژه واقع می‌شود ودر نتیجه تبدیل به [—واکدار] می‌گردد. هرچند این قبیل تکواژهای ریشه‌ای به‌صورت دو نمای آوایی متفاوت متجلی‌می‌شوند، اما یك نمای واجی دارند.

شکل ۱-۱۰

نمای آوایی		نمای واجی	معنی تکواژ
وسط واژه	پایان واژه		
[štawbən] «گردوغبار راه‌انداختن» (*stauben*)	[štawp] «گرد وغبار» (*Staub*)	[štawb]	«گردوغبار»
[kIndər] «کودکان» (*Kinder*)	[kInt] «کودك» (*Kind*)	[kInd]	«کودك»
[tagə] «روزها» (*Tage*)	[tak] «روز» (*Tag*)	[tag]	«روز»

همگونی خیشومی، یا خیشومی شدگی[1] یك فرایند همگونی درزبان فرانسه است. واژه‌های موجود درشکل ۲ـ۱۰ را مورد ملاحظه قرار دهید. دراین شکل نمـای واجی هرتکواژ دارای واکهٔ [ــ خیشومی] استکـه به‌دنبال آن یك همخوان [+ خیشومی] ظاهر شده است. در صفتهایی که اسامی مؤنث را توصیف می‌کنند، این نمای واجی در اصل از نظر آوایی نیز به‌همین شکل ظاهـر می‌شود. اما در صفتهایی‌که اسامی مذکر را توصیف می‌کنند، واکهٔ [ــ خیشومی] به [+خیشومی] تبدیل می گردد، یعنی، باهمخوان [+خیشومی] پس ازخودهمگون‌می‌شود. سپس، همخوان [+ خیشومی] حذف می گردد. (درالفبای‌آوانگار نشانهٔ [~] بربالای واکه حاکی ازاین است‌که واکه[+خیشومی] می‌باشد؛ عدم حضور این نشانه به معنای این است کـه واکه [ــ خیشومی] است.) در زبان فرانسه، توصیف شرایطی‌که درآن خیشومی شدگی اتفاق می‌افتد تا حدودی پیچیده است ونیازی نیست‌که در اینجا به‌آن بپردازیم.

شکل ۲ـ۱۰

نماهای آوایی		معنی تکواژ
صفت برای اسم مذکر	صفت برای اسم مؤنث	
[plɛ̃] (*plein*)	[plɛn] (*pleine*)	«پر»
[plɑ̃] (*plan*)	[plan] (*plane*)	«مسطح»
[bɔ̃] (*bon*)	[bɔn] (*bonne*)	«خوب»

همچنین همگونی‌ممکن‌است مشخصه‌های‌جایگاه‌تولید را نیز تغییردهد. برای‌مثال؛ در زبان اسپانیولی تکـواژی کـه معنی «a/an» می‌دهـد به‌صورت *un* نوشته می‌شود، و در واقع، آوای خیشومی [n] در نمای واجی این تکواژ ظاهر می‌گردد. اما، از دیدگـاه

1. nasalization

آواشناسی، این تکواژ به‌صورت [un]، [um]، [uη]، یا [uñ] ظاهر می‌شود ــ که [n] یك خیشومی [ــ قدامی، + تیغه‌ای] است (یعنی، کامی). شکل ۳ــ۱۰ نمونه‌هایی از صورتهای آوایی تکواژ *un* درزبان اسپانیولی را به‌نمایش می‌گذارد. از دیدگاه. آواشناسی، همخوان خیشومی این تکواژ باجایگاه تولید نخستین همخوان واژهٔ بعدی همگون می‌شود. برای مثال، اگر واژه با همخوان [+قدامی، ــ تیغه‌ای] آغاز شود، مانند [p] یا [b]، همخوان‌خیشومی *un* در آن به‌صورت [m] تلفظ می‌شود که یك‌واحد آوایی[+ قدامی،ــ تیغه‌ای]است. درصورتی‌که واژه باهمخوان[ــ قدامی،+ تیغه‌ای] آغاز شود، مانند [č]، همخوان خیشومی نیز [ــ قدامی، +تیغه‌ای]، یعنی [ñ] می‌شود. این مورد را می‌توان توسط یك قاعدهٔ واجی زبان اسپانیولی، مانند قاعدهٔ(2) بیان‌کرد.

$$(2)\quad \begin{bmatrix} \text{قدامی} + \\ \text{تیغه‌ای} + \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} \text{قدامی } \alpha \\ \text{تیغه‌ای } \beta \end{bmatrix} \Big/ \begin{bmatrix} \\ \text{خیشومی} + \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} \text{همخوانی} + \\ \text{قدامی } \alpha \\ \text{تیغه‌ای } \beta \end{bmatrix}$$

کاربرد متغیرها باعث می شود که قاعده چند مورد همگونی را به‌عنوان پدیده‌ای واحد وعام بیان‌کند. یعنی، به‌عوض نداشتن قواعد متعدد ــ یك قاعده برای توصیف‌تبدیل [n] واجی به [m] آوایی، قاعدهٔ دیگر برای تبدیل [n] واجی به [ñ] آوایی، وبازهم یکی دیگر برای ایجاد[η] آوایی ــ متغیرها نشان می‌دهندکه [n] واجی، یعنی خیشومی [+قدامی، + تیغه‌ای]، در ارتباط با مشخصه‌های [قدامی] و [تیغه‌ای] ارزشی همانند ارزش همخوان بعدی در این باره‌کسب می‌کند.

لازم به‌تذکر است‌که قاعدهٔ همگونی خیشومی زبان انگلیسی نیز درست‌بدین‌گونه است. پیشوند *in* «نه» همیشه به صورت آوایی [In] تظاهر نمی‌کند، بلکه پیش‌از همخوانهای [+قدامی، ــ تیغه‌ای] به‌صورت [Im] تلفظ می‌شود، بدان‌گونه که در واژه‌های *impossible*، *impolite*، *imbalance* مشاهده می‌شود. دربرخی‌ازلهجه‌های زبان‌انگلیسی، خیشومی‌تکواژ *in* باهمخوانهای [ــ قدامی،ــ تیغه‌ای] نیزهمگون‌می‌شود، بدین ترتیب در این قبیل لهجه‌ها در واژه‌هایی مانند *incomplete* و *inglorious* به‌صورت [Iη] تلفظ می‌شود. اما، این قاعدهٔ زبان انگلیسی محدودتر از قاعدهٔ زبان اسپانیولی‌است، زیرا درزبان انگلیسی همخوان خیشومی کاملاً باجایگاه تولیدهمخوانهای بعدی‌همگون‌نمی‌شود؛ برای مثال، واژهٔ *injustice* به‌صورت [Inǰəstəs] تلفظ‌می‌شود، نه به‌صورت [Iñǰəstəs].

موقعی‌که همگونی بین واکه‌های غیر مجاور اتفاق بیفتد؛ اصطلاحی‌که برای

شکل ۳-۱۰

نمای آوایی	در گروه اسپانیولی زیر ظاهر می‌شود	معنی
[um]	[um perro] (*un perro*)	«یك سگ»
	[um boleto] (*um boleto*)	«یك بلیت»
[un]	[un sastre] (*un sastre*)	«یك خیاط»
	[un tako] (*un ıa o*)	«یك دفتر یادداشت»
[uñ]	[uñ čeke] (*un cheque*)	«یك چك»
	[uñ čiste] (*un chiste*)	«یك لطیفه»
[nŋ]	[uŋ koče] (*un coche*)	«یك اتومبیل»
	[nŋ golpe] (*un golpe*)	«یك ضربه»

توصیف آن به کارمی برند؛ اوملات[1] هماهنگی[2] وهماهنگی واکه‌ای[3] است. درفرایند اوملات واکهٔ ریشه با واکهٔ پسوند همگون می‌شود. فرایند اوملات در چند زبان ژرمنی در ارتباط با مشخصهٔ [پسین] است؛ درصورتی که واکهٔ پسوند [— پسین] باشد، واکهٔ ریشه نیز چنین می‌شود. درآلمانی جدید فرایند اوملات در تکواژهایی رخ می‌دهد که در آنها واکهٔ ریشه معمولاً [+ پسین] باشد، اما موقعی که پسوند *e*، یا *er*، به‌معنی «جمع»، افزوده

2. umlaut

2. vowel harmony

می‌شود، واکهٔ ریشه بـرای تطبیق با واکهٔ [— پسین] پسونـد، تبدیـل به [— پسین] می‌شود. تـوجه‌کنید که هرچند پسوند جمع باواکهٔ [ə]، که از نظـر آوایی یـك واکهٔ [+ پسین] است، تلفظ می‌شود، اما همان‌گونه که در نوشتار عادی باحرف e نشان داده شده است، درسطح‌واجی [— پسین] تلقی می‌شود،شکل ۴ـ۱۰ فرایند اوملات در زبان آلمانی را به نمایش می‌گذارد. نشانهٔ واکه همراه بانشانهٔ زبـرین [¨] حاکی از این است که واکـه همهٔ نشانه‌های مربـوط به‌آن نشانه را دارد؛ بجز اینکـه، ارزش آن در ارتباط با مشخصهٔ [پسین] متفاوت است؛ از این‌رو [o] یك واکـهٔ [— بسته، — باز، + گـرد، + پسین] است، حال آنکـه [ö] یك واکهٔ [— بسته، — باز، + گـرد، — پسین] می‌باشد.

شکل ۴ـ۱۰

بدون پسوند	باپسوند
[dɛr zon] «پسر» (*der Sohn*)	[di zönə] «پسرها» (*bie Söhne*)
[das dɔrf] «دهکده» (*das Dorf*)	[di dɔ̈fər] «دهکده‌ها» (*die Dörfer*)
[dɛr tsuk] «قطار» (*der Zug*)	[di tsügə] «قطارها» (*die Züge*)
[dɛr flUs] «رودخانه» (*der Fluß*)	[di tlUsə] «رودخانه‌ها» (*die Flüße*)

در فرایند اوملات مشخصهٔ واکهٔ پسوند موجب تغییر مشخصهٔ واکهٔ ریشه می‌شود، اما درهماهنگی واکه‌ای برخی‌مشخصه‌های واکهٔ ریشه مشخصه‌های پسوند را تعیین‌می‌کند.

فرایند هماهنگی واکه‌ای، در زبانهای فنلاندی، مجاری، و ترکی، وهمچنین در زبانهای دیگری که چندان معروف نیستند، رخ می‌دهد. درزبان ترکی پسوند «ملکی/ حالت اضافی» ممکن است بـه‌صورت-[in]، [Ïn]، [un]، یا [ün] ظاهر شود،که بستگی به واکه‌های ریشه‌ای داردکه بدان افزوده می‌شود. این مورد درشکل ۵ــ۱۰ نشان داده شده، است. صورت ساده شدهٔ قـاعدهٔ هماهنگی واکـه‌ای درزبان تـرکی را می‌توان بصورت قاعدهٔ (ع) ارائه داد.

$$(3)\quad \begin{bmatrix} +\ \text{واکه‌ای} \\ -\ \text{همخوانی} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} \alpha\ \text{گرد} \\ \beta\ \text{پسین} \end{bmatrix} / \begin{bmatrix} \alpha\ \text{گرد} \\ \beta\ \text{پسین} \end{bmatrix} \#$$

به بیان دیگر، ارزش واکهٔ پسوند (نشانهٔ # حاکی از پایان ریشه و آغاز پسوند است) درارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] همانند ارزش هرواکهٔ ریشه در ارتباط با این مشخصه‌هاست (نشانهٔ چند نقطه ... حاکی ازاین است‌که واکه‌ها الزاماً نبایددرمجاورت یکدیگر باشند؛ همان‌گونه که درهمهٔ مثالهای شکل ۵ــ۱۰ مشاهـده می‌شود، ممکن است همخوانهـا بین واکه‌هـا فاصله ایجـاد کنند). از این رو، در واژهٔ *yol*، واکهٔ ریشه و

شکل ۲ــ۱۰

اسم باپسوند ملکی/ حالت اضافی	اسم بدون پسوند
yolun «مربوط به‌راه»	*yot* «راه»
günün «مربوط به‌روز»	*gün* «روز»
*kedinin** «مربوط به گربه»	*kedi* «گربه»
*paranïn** «مربوط به‌پول»	*para* «پول»

* در این واژه‌هـا، [n] توسط یك قاعدهٔ عام واج‌شناسی زبان ترکی بین دوواکهٔ مجـاور افزوده می‌شود.

همچنین واکهٔ پسوند، یعنی [u]، هر دو [+ گرد، + پسین] هستند؛ به طریق مشابه، در واژهٔ *para* واکه‌های ریشه، و نیز واکهٔ [ĭ]، مشخصه‌های [− گرد، + پسین] دارند.

علاوه بر قواعدی که همگونی یك واکه با واکهٔ دیگر را موجب می‌شود، یا بین یك همخوان و همخوان دیگر هماهنگی ایجاد می‌کند، زبانها همچنین قواعدی دارند که موجب هماهنگی واکه‌ها باهمخوانها و برعکس، باعث هماهنگی همخوانها با واکه‌ها می‌شوند. مثال مربوط به خیشومی شدگی در زبان فرانسه، تبدیل یك واکهٔ [− خیشومی] را به [+ خیشومی]، درصورتی که پیش از همخوان [+ خیشومی] ظاهر شود، نشان می‌دهد. نمونهٔ دیگری از اینکه واکه‌ها باهمخوان بعد ازخودشباهت بیشتری پیدامی‌کنند، در زبان ژاپنی رخ می‌دهدکه در آن واکه‌ها، که معمولاً [+ واکدار] هستند، به‌هنگام ظاهرشدن پیش از یك همخوان [− واکدار]، از نظر آوایی [− واکدار] می‌شوند. اما، هماهنگی همخوانها با واکه‌ها بیش از همه در زبانهای دنیا رایج است. برای مثال، در بسیاری از زبانها، همخوانهای [+ پسین]، مانند[k] و [g]، به‌هنگام ظاهر شدن پیش از واکه‌های [− پسین] به [− پسین] تبدیل می‌شوند. این پدیده در زبان انگلیسی رخ می‌دهد، اما بسیاری از سخنگویان آن از این تغییر بی‌اطلاع هستند، زیرا کاملاً قابل پیش‌بینی است. جایگاه تولید نخستین آوای [kip] را بانخستین آوای [kup] مقایسه کنید. متوجه خواهید شدکه به‌هنگام تلفظ [kip] که یك واکهٔ [− پسین] دارد،همخوان [k] با جایگاه تولید نزدیك به‌کام ([− پسین]) تولید می‌شود، حال آنکه همخوان [k] در واژهٔ [kup] به علت قرارگرفتن‌آن پیش از واکهٔ [u] که مشخصه [+ پسین] دارد، در کام و همراه با عقب‌کشیده شدن زبان تولید می‌شود. همچنین، همخوانها به‌واسطهٔ مشخصه‌هایی غیر از مشخصه‌های جایگاه تولید با واکه‌ها همگون می‌شوند. درزبان اسپانیولی واژه‌های *dado* «داد» و *bebo* «می‌نوشم» دارای نماهای واجی [dado] و [bebo] هستند، اما نماهای آوایی آنها به ترتیب [daðo] و [beβo] می‌باشد ([β] نشانهٔ آوای سایشی دولبی وواکدار است، یعنی، سایشی‌ای که با دولب تولید می‌شود). آنچه که دراین مورد رخ داده تبدیل مشخصهٔ [پیوسته] از [−] در نمای واجی به [+] درنمای آوایی است. همهٔ واکه‌ها [+ پیوسته] هستند، ودر اسپانیولی موقعی که یك همخوان غیر خیشومی واکدار و دارای مشخصهٔ [− پیوسته] بین دو واکهٔ [+ پیوسته] ظاهر می‌شود، آن همخوان با مشخصهٔ واکه‌های همجوار خود همگون‌شده و مشخصهٔ [+ پیوسته] می‌گیرد.

ناهمگونی ودرج واحدهای آوایی

ناهمگونی[4]، که درآن مشخصه‌ای از یك واحد آوایی تغییر می‌یابد تا از مشخصهٔ واحد همجوار خود متفاوت شود، کمتر از همگونی معمول است. مثالی که در این‌باره بیش از همه به آن استناد می‌شود درزبان سانسکریت صورت گرفته است؛ سانسکریت زبانی است که پیش‌ازمیلادمسیح درهندوستان بدان سخن‌می‌گفته‌اند، درزبان سانسکریت یکی ازطرق واژه‌سازی مضاعف سازی[5] بوده است، یعنی فرایندی که در آن به‌واسطهٔ تکرار نخستین همخوان وواکهٔ ریشه، پیشوندی ایجاد می‌شده است. از این‌رو، ازریشهٔ [da:] «دادن» (که در آن نشانهٔ [:] حاکی از این است که واکهٔ قبلی دارای مشخصهٔ آوایی [+کشیده] است)، به‌واسطهٔ افزودن پسوند و تکرار پیشوند [da]، واژهٔ [dada: tI] «می‌دهد» ساخته می‌شد (در سانسکریت واکهٔ [+کشیده] در ریشه، در پیشوند بطورنظام‌مند تکرار شده و به [—کشیده] تبدیل می‌شد). بدین ترتیب، با درنظر گرفتن ریشهٔ [dʰa;] «گذاشتن»، انتظار می‌رودکه پیشوند تکراری [dʰa] ایجاد شود. اما در عوض، واژه‌هایی ازقبیل [dadʰa:ti] «می‌گذارد» می‌یابیم. فرایندی که دراین مورد عمل‌می‌کند، ناهمگونی‌است. قاعدهٔ عام برای مضاعف سازی عبارت است ازتکرار نخستین‌همخوان وواکهٔ‌ریشه، اما، به‌عوض‌اینکه‌این قاعده واژه‌ای بادوهمخوان[+دمش]، مانند [dʰadʰa: ti]*[6] تولید کند، یك قاعدهٔ ناهمگونی مشخصهٔ [+ دمش] را در همخوان اول به[— دمش] تبدیل‌می‌کند. (در آثار زبان شناسی نشانهٔ* پیش ازصورتهای غیرقابل قبول گذاشته می‌شود.)

فرایند ناهمگونی یك واحد آوایی را بوضوح ازواحد مجاور یکسان یا مشابه، متفاوت می‌کند. طریق دیگر نیل به‌این هدف درج[7] یك واحد آوایی بین دوواحد مشابه است، ودر فصل ۹ قاعدهٔ (8) که مربوط به درج [ə] بود، دقیقاً این عمل را انجام می‌دهد. درآنجا این‌قاعده دوواحد آوایی مشابه را ازهم جدامی‌کرد. بنابراین، به‌عوض داشتن واژه‌های انگلیسی [wIšs] یا [čərčs]، واژه‌های [wIšəz] یا [čərčəz] تولید می‌گردد (که حاصل عملکرد دوقاعدهٔ (8) و قاعدهٔ همگونی واکداری هستند). لازم به تذکر است‌که قاعدهٔ (8) همانند قاعدهٔ همگونی واکداری باید اصلاح شود تا برصورتهای «زمان گذشته» اعمال گردد، زیرا در این‌حالت نیز موقعی‌که دو واحدآوایی

---

4. dissimilation

5. reduplication

۶ـ نشانهٔ * ، نشان دهندهٔ صورت زبانی نادرست یا غیر دستوری است.

7. insertion

یکسان یا مشابه در جوار یکدیگر ظاهر می‌شوند، درج [ə] نیز رخ می‌دهد. افعال *land* و *hunt* را ملاحظه کنید. بدون قاعدهٔ (8) صورت گذشتهٔ آنها [laendd] و [həntt] خواهد بود؛ با درج [ə] (واحتمالاً، همگونی واکداری با [ə])، صورتهای آوایی واقعی را، یعنی [laendəd] و [həntəd] را به‌دست خواهیم آورد.

قواعد واجی حتی موقعی‌که ناهمگونی در میان نباشد، واحدهایی را می‌افزایند. برای مثال، در زبان انگلیسی می‌توان پیش‌بینی کرد که واکه‌های [+ سخت، − باز] یعنی [i, e, u, o] واکه های مرکب هستند، یعنی، از نظر آواشناسی به‌دنبال آنها یك غلت ظاهر می‌شود. این غلت توسط یك قاعدهٔ درج واحد افزوده می‌شود.

4) ∅ → [− واکه‌ای، − همخوانی، + بسته، α پسین، α گرد] / [+ واکه‌ای، − همخوانی، + سخت، − باز، α پسین، α گرد] ___

قاعدهٔ (4) بیان می‌دارد که به دنبال واکه‌های سخت [i] و [e]، که [− پسین، − گرد] هستند، غلت [y]، که نیز [− پسین، − گرد] است، ظاهر می‌شود؛ و به‌دنبال واکه‌های سخت [u] و [o]، یعنی [+ پسین، + گرد]، غلت [w] ظاهر می‌شود که آن‌هم [+ پسین، + گرد] است.

در زبان اسپانیولی، موقعی‌که واژه‌ی با [s] و به‌دنبال آن واحد دیگری بامشخصهٔ [+همخوانی] آغاز می‌شود. یك‌قاعدهٔ درج واحد وجود دارد که واکهٔ [e] را برآغاز واژه می افزاید. برای‌مثال، تکواژی‌را ملاحظه کنید که معنی‌آن «نوشتن»است. درواژه‌های *transcibir* «آوانویسی‌کردن» و *subscribir* «تصویب‌کردن»، تکواژ [skriβ] ظاهر می‌شود[8] اما، موقعی که این تکواژ بدون پیشوند به‌کار می‌رود، مانند واژهٔ *escribir* «نوشتن» واحد آوایی [e] بر آن افزوده می‌شود. عملکرد این قاعده را می‌توان در بسیاری از واژه‌های اسپانیولی مشاهده کرد: *escuela* «مدرسه»، *especie* «نوع

8ـ همخوان [b] که [− پیوسته] است، با واکه‌های همجوار [+ پیوسته] همگون شده و منجر به پدیداری [β] گشته است.ـ مؤلف.

حیوانی»، *estampa*. «تمبر»، *estuco* «بتونه»

فرایندهای واجی و تحول زبانی

همگونی ودرج واحد از فرایندهای واجی معمول هستند. درعین حال‌که ناهمگونی فرایندی است‌که‌کمتر اتفاق می‌افتد، اما بطوری‌که مشاهده‌کردیم، گاهی اوقات مستقیماً بدواسطهٔ درج واحد ایجاد می‌شود. در فصل ۹ گفته‌شدکه ساده‌ترین نوع نظام واجی آن است که در آن نماهای واجی تکواژها صرفاً زیرمجموعه‌هایی از نماهای آوایی آنها باشند؛ برای تبدیل نماهای اولی به دومی، فقط نیاز به قواعد حشو خواهد بود. زبانی که دارای این نوع نظام واجی باشد، قاعدهٔ واجی نخواهد داشت؛ اما، چنین زبانی تاکنون یافت نشده است. همهٔ زبانها دارای قواعد واجی هستند، وبسیاری از این قواعد از نوع همگونی‌یا درج واحد می‌باشند. چرا این‌چنین است؟ پاسخ این پرسش درماهیت انسان و زبان وی نهفته شده است‌که زبان شناسان هنوز هم در بارهٔ آن تحقیق می‌کنند. هرچند دانش ما ازماهیت زبان هنوز هم بسیاراندك است، اما می‌توان توجیهاتی‌احتمالی دراین باره ارائه داد.

عاجل‌ترین توجیه در این باره را که چرا زبانی دارای قاعدهٔ واجی خاصی است می‌توان در تاریخ آن زبان یافت. می‌توان گفت‌که این قاعده دربرهه‌ای از زمان در گذشته برزبان افزوده شده و هنوزهم کاربرد دارد. برای مثال، در زبان لاتین، زبانی‌که اسپانیولی از آن منشعب شده است، قاعده‌ای وجود داشت که‌بین دو واکه، همخوان[b] را به [β] تبدیل می‌کرد. پس از اینکه زبان لاتین به اسپانیا آورده شد، این قاعده بتدریج رواج یافت و همهٔ واحدهای [+ واکدار، — پیوسته، — خیشومی] را دربر گرفت، و تا قرن پانزدهم این قاعدهٔ همگونی‌که بین دو واکه، انسدادیهای واکدار [— پیوسته] را به [+ پیوسته] تبدیل می‌کند، بخشی از نظام واجی زبان اسپانیولی‌شد. خیشومی‌شدگی در فرانسوی، فرایند اوملات در آلمانی، وقاعدهٔ درج [e] دراسپانیولی توجیهات تاریخی مشابهی از این نوع دارند.

زمانی‌که قاعده‌ای بر نظام واجی زبانی افزوده شود، از آن پس به‌مدت چندین قرن فعال باقی می‌ماند. اما اینکه قاعده‌ای زمانی درزبان وجود داشته است، الزاماً جزو زبان همزمانی به‌شمار آورده نمی‌شود. گاهی قاعده‌ای از رواج می‌افتد ودرزبان جدید اثر آن فقط در چند واژه باقی می‌ماند، و بدین ترتیب معلوم می‌نمایدکه آن قاعده در گذشته بخشی ازنظام واجی بوده است. برای مثال، فرایند اوملات در زبان ژرمنی، یعنی زبانی‌که پیش از پیدایش انگلیسی باستان و نیز آلمانی باستان رایج بود، یك فرایند

واجی فعال بوده است. همان‌گونه که مشاهده کردیم، قاعدهٔ مربوط به‌فرایند اوملات‌هنوز هم در آلمانی جدید عمل می‌کند، اما در انگلیسی جدید چنین قاعده‌ای وجود ندارد. اما، چند جمع بی‌قاعدهٔ زبان انگلیسی از قبیل *goose/geese*، *tooth/teeth*، و *foot/feet*، حاصل عملکرد یك قاعدهٔ اوملات قدیمی هستند. در هرسه جفت اسم فوق صورت مفرد دارای واکهٔ [+ بسته، + پسین، + گرد] هستند، حال آنکه صورتهای‌جمع آنها دارای واکهٔ [+ بسته، − پسین، − گرد] می‌باشند. یادآوری‌می‌شود که‌اوملات فرایندی است که در آن واکهٔ ریشهٔ پیش ازپسوند [− پسین]، تبدیل به [− پسین] می‌شود. در ژرمنی غربی جمع برخی از واژه ها، ازجمله *goose*، *tooth*، و *foot*، با افزودن پسوند [i]، یعنی یك واکهٔ [− پسین] ایجاد می‌شد. موقعی‌که این پسوند به ریشهٔ دارای‌یك واکهٔ [+ پسین] افزوده می‌شد، واکهٔ آن ریشه [− پسین] می گشت. درنتیجه، فرایند اوملات خود بخود واکهٔ ریشه را سرانجام تبدیل به [− گرد] می‌کرد، زیرا بدان‌گونه‌که درفصل ۹مشاهده شد، واکه‌های [− پسین] درزبان انگلیسی همه[− گرد] نیز هستند، چرا قاعدهٔ اوملات درزبان انگلیسی ازبین رفته است؟ دادن‌پاسخ قاطع به‌این قبیل پرسشها دشوار است. ما نمی‌توانیم به‌عقب برگردیم و علت را از سخنگویان آن بپرسیم، حتی اگر این‌کار عملی می‌شد، در اینکه آنها می‌توانستند به این پرسش پاسخ بگویند، تردید وجود دارد، زیرا ظاهرشدن یا ازبین رفتن قواعد واجی در زبان معمولاً بطور ناگهانی رخ نمی‌دهد. این، یك فرایند تدریجی است‌که حداقل به‌یك نسل یا گاهی به‌وقت بیشتر نیاز دارد. اما، در این مورد خاص می‌دانیم‌که پسوند [i] سرانجام از رواج افتاد، وبعداً، در حدود سدهٔ چهارده، واکه‌های بی‌تکیهٔ پایان واژه دیگر تلفظ نشدند ازاین‌رو، صورت زبانی‌ای باقی نماند‌که قاعدهٔ اوملات روی آن عمل کند. خود قاعده ازنظام آوایی زبان حذف شد ودرزبان انگلیسی فقط چند واژه برجای ماندکه نشان می‌دهند این قاعده زمانی رایج بوده است. اما، در آلمانی جدید قاعدهٔ اوملات باقی مانده است. زیرا پسوندهایی‌که بخشی از بافتی به‌شمار می‌روندکه این قاعده درآن‌عمل می‌کند، درزبان باقی مانده‌اند.

اینکه قاعده ای ازنظام واجی همزمانی زبان ازدوران قدیم سرچشمه می گیرد، علت منشأ آن را توجیه نمی‌کند. همهٔ زبانها تحول می‌یابند- تحول ذاتی زبان است. تعدادی عوامل مختلف را می‌توان در ارتباط با تحولات حادث در نظامهای واجی‌زبانها دخیل دانست، اما، با وضع فعلی دانش ما، نمی‌توان این عوامل را به‌عنوان توجیهی جامع ارائه داد. درمیان عواملی که زبان‌شناسان معتقدند به بحث تحول واجی مربوط می‌شوند، عبارتند از: (۱) خصوصیات فیزیولوژیك نظامهای گفتاری و شنیداری انسان،

(۲) تداخل زبانی، (۳) ماهیت اجتماعی زبان، و(۴) زبان‌آموزی کودك.

یادآوری این نکته مهم است که ازدیدگاه فیزیولوژی، نظام واجی موجب‌به وجود آمدن نمای آوایی نظام‌مندی می‌شود که به مجموعه‌ای از دستورالعملهای صادره به اندامهای گفتار تبدیل می گردد. بدین ترتیب، گفتار تحقق می‌یابد، که برای ایجاد ارتباط زبانی باید شنیده شده ودرك شود. هرچه تعداد دستورالعملهای صادره به اندامهای گفتار کمتروساده‌تر باشد، به‌سود سخنگوخواهد بود. این واقعیت خود می‌تواند دلیلی بروجود قواعد همگونی در کلیهٔ زبانهای بشری باشد. قاعدهٔ همگونی [پیوسته] در زبان اسپانیولی‌را ملاحظه‌کنید درصورتی‌که سخنگو بخواهد واژه *bebo* «می‌نوشم» را تولید کند، باید تعداد بسیاری دستورالعمل به اندامهای مجرای گفتار خودصادرکند، ازجملهٔ دستورالعملهایی دربارهٔ باز یامسدود بودن مسیرجریان هوا برای هرواحد آوایی. حال، به دستورالعملهایی‌که سخنگو در این‌باره صادر می‌کند توجه‌کنید. درصورتی‌که نمای آوایی این واژه همانند نمای واجی آن باشد (یعنی، [bebo])، در ارتباط بامشخصه [پیوسته] دستورالعملهای صادره به‌صورت «[− پیوسته] [+ پیوسته] [− پیوسته] [+ پیوسته]» خواهد بود. اما، قاعدهٔ همگونی کار سخنگو را سهلتر می‌کند، پس از صدور کلیهٔ دستورالعملهای مربوط به‌تولید [b] درآغاز واژه، وی فقط‌باید دستورالعمل مربوط به‌مشخصهٔ «[+ پیوسته]» را صادرکند تا درسراسر تولید باقی واژه عمل نماید– یعنی، در مراحل تولید واکهٔ [e]، سایشی [β]، و واکهٔ [o]. قاعدهٔ همگونی واکداری زبان انگلیسی نیز همانند این مورد است، زیرا سخنگو فقط باید صدور دستورالعمل مربوط به [+واکدار] یا [− واکدار] را (که برای آخرین واحدآوایی ریشه صادر می‌شود) تداوم بخشد، تابدین ترتیب پسوند مورد نظر[+واکدار] یا [− واکدار] بشود. درموردخیشومی شدگی درزبان فرانسه وفرایند اوملات درزبان آلمانی نیز چنین دستورالعملی صادر می‌شود.

همگونی، یك فرایند واجی طبیعی است، که شاید مربوط به‌گرایش درونی همهٔ انسانها به‌سوی به‌حداقل‌رساندن پیچیدگی کنشهای بنیادی‌شان باشد. ممکن‌است‌موجودیت قواعد درج واحد نیز ناشی ازپیچیدگی حرکات اندامهای گفتار باشد. همان‌گونه‌که قبلاً[۶] ذکر گردید، بدون قاعدهٔ درج [ə] صورتهای آوایی واژه‌های *wishes* و *churches*، [wIšs] و[čərčs] خواهد بود. تولید خوشهٔ همخوانی‌ای مانند [ss] یا [čs] ظاهراً نیاز به حرکات نسبتاً پیچیدهٔ اندامهای گفتار دارد، و این‌قبیل خوشه‌ها در زبانهای بشری بندرت ظاهرمی‌شوند. برخی‌اززبانها نیز، مانند ژاپنی، خوشه های همخوانی بسیار اندك دارند. درزبان ژاپنی تقریباً به دنبال هرهمخوانی یك واکه ظاهر می‌شود، که می‌توان

آن را درواژه‌هایی که ژاپنی از انگلیسی قرض‌کرده است، نیز مشاهده نموده واژهٔ *strike* به‌صورت [sutoraiku]، و *baseball* به صورت [beisubooru] تلفظ می‌شوند. درج [ə] بین واحدهایی مانند[č] (یا [š]) و [s]، تلفظ را برای سخنگویان زبان انگلیسی آسانتر می‌سازد، همچنین، این عمل باعث می‌شودکه شنوندگان نیز بتوانند واژه‌های شنیده شده را بسهولت از هم باز شناسد؛ صورت آوایی [wIšs] بسیار شبیه به‌صورت مفرد، یعنی [wIš] تلفظ خواهد شد، اما صورت آوایی [wIšəz] کاملاً متفاوت‌است؛ وحتی‌نمونهٔ مشخص‌تر آن واژهٔ *glasses* است‌که بدون درج [ə] به‌صورت [glaess] تلفظ خواهد شد. توجیهات احتمالی مربوط به ساختمان بدن انسان برای ناهمگونی کمتر متقاعدکننده جلوه می‌کنند. آنها ممکن است شبیه به توجیهات مربوط به درج واحد شوند، اما تعداد ناهمگونیها کمتر است و ارائهٔ قاعده برای این فرایند فیزیولوژیك دشوار می‌نماید.

در فصل ۵ مشاهده‌کردیم‌که برخوردهای زبانی یاآمیزش زبانی بین سخنگویان دو زبان ممکن است منجر به تحولاتی درواژگان وهمچنین در واژه‌سازی زبان شوند.ثابت شده است که این تحولات معلول قرض‌گیری واژگانی گستردهٔ یك‌زبان اززبانی دیگر است. چنین وضعیتی درنظام واجی‌زبان، یعنی در نماهای واجی، قواعد واجی وحشو، و نتیجتاً در نماهای آوایی زبان موجب پیدایش‌تغییراتی می‌شوند، برای مثال، درانگلیسی باستان برای واحدهای واجی [f] و [v] یك نمای واجی برای [θ] و [ð] یك نمای واجی، و برای [z] و [s] یك نمای واجی وجود داشت. مشخصهٔ [واکداری] در مورد این سایشیها تمایز دهنده نبود. در عوض، یك قاعدهٔ حشو مشخصهٔ [— واکدار] راارائه می‌کرد، وسپس، موقعی‌که‌آوای سایشی بین دوواکه یابین‌یك واکه ویك همخوان واکدار ظاهر می‌شد، یك‌قاعدهٔ واجی‌همگونی واکداری، مشخصهٔ [— واکدار] را به[+واکدار] تبدیل می‌کرد. در اوایل دوران انگلیسی باستان، واژه‌های قرضی در قالب نظام آوایی انگلیسی قدیم‌تلفظ می‌شدند. ازاین‌رو، واژهٔ لاتینی *versus* درانگلیسی باستان به‌صورت *fers* نوشته می‌شد، زیرا درآن، [f] در آغاز واژه و [v] فقط بین دوواکه یا بین یك واکه و یك همخوان واکدار ظاهر می‌گشت. هرچه زمان سپری شد، انگلیسی باستان و پس ازآن انگلیسی میانه از زبانهایی‌که در آنها [v]، [ð] و [z] در آغاز واژه ظاهر می‌شد، بطور فزاینده واژه‌هایی قرض‌کردند. هرچه تعداد واژه‌های قرضی افزایش یافت، احتمال تقلید تلفظ اصلی آنها نیز افزایش پیداکرد. درانگلیسی باستان، ظاهرشدن جفت واژه‌هایی مانند *feel/veal* غیر ممکن بود، این دوواژه با [f] آغازین تلفظ می‌شدند. اما دردوران انگلیسی باستان، همزمان‌باقرض‌گیری واژهٔ *veal* اززبان فرانسه،

تعدادی از واژه‌های دیگر نیز به عاریه گرفته شد که با [v] آغاز می‌شدند، و بدین ترتیب، نظام واجی زبان انگلیسی تحول یافت. از آن پس، مشخصهٔ [واکداری] در مورد سایشیها دیگر قابل پیش‌بینی نشد؛ ومشخص‌کردن آوای سایشی بامشخصهٔ [+واکدار] یا [−واکدار] درنمای‌واجی الزامی گشت. درآن‌زمان امکان پیش‌بینی اطلاعات‌مربوطه وجود نداشت زیرا تنها مشخصهٔ تمایز دهنده *feel* از *veal* مشخصهٔ [واکداری] بود. قاعدهٔ حشو وقاعدهٔ واجی انگلیسی قدیم، درانگلیسی میانه اعتبار خودرا از دست دادند، بدین ترتیب، براثرتماس گستردهٔ زبان انگلیسی بازبانی دیگر، نظام‌واجی آن‌تحول‌یافت.

برخی اززبان‌شناسان معتقدندکه توجیه دیگر برای تحول زبانی، خصوصاً تغییر واجی، ممکن است ناشی ازگرایش انسان به ایجاد تغییر و تنوع باشد، روی‌هم رفته مدل لباس و سبکهای معماری، هنر، و موسیقی درهمهٔ جوامع، گاه آهسته وگاه بسرعت، در طول زمان تغییر پیدا می‌کنند. چرا باید زبان از این قاعده مستثنا باشد؟ زبان، لباس، مسکن، و ابزارهای بیان موارد زیبایی شناختی همه از ضروریات هستند، اما نهادهای اجتماعی نیز می‌باشند، بنابراین، تابع تحولند. گرایش به‌تحول، خاص زبان نیست.

اکنون لازم به‌تذکر است‌که سه عامل مربوط به تحول زبانی– یعنی، ویژگیهای جسمانی انسان، برخورد زبانی، و ماهیت اجتماعی زبان– به مفهوم قاطع عامل تحول زبانی نیستند. ازاین رو، همگونی ودرج واحد آوایی را می‌توان بر اساس ویژگیهای جسمانی توجیه‌کرد، اما این قبیل فرایندهای واجی همیشه رخ نمی‌دهند. دربسیاری از زبانها، برخلاف اسپانیولی، انسدادیهای واکدار بین دو واکه تبدیل‌به سایشی نمی‌شوند (درزبان انگلیسی واژه‌هایی مانند *baby*، *ladder*، و *saga* وجود دارد). درصورتی که در پس فرایندهای واجی علل جسمانی قانع وجود می‌داشت، همهٔ زبانها می‌بایست دارای قواعد واجی مشترك بسیار زیادی بودند. عوامل جسمانی ظاهراً از علل مؤثر تحول زبانی هستند، اما الزاماً منجر به این قبیل تحولات نمی‌شوند. چنین گفته‌ای در مورد برخوردزبانی نیزصدق می‌کند،که ممکن‌است منجر به‌تحول شود، امانه‌همیشه. بحث درمورد ماهیت اجتماعی زبان نیز ممکن‌است ما را مجاب سازد تاآن را عامل تحول بینگاریم، اما این‌نیز بیش‌از یك تصور عام نیست. ما می‌دانیم‌که همهٔ زبانهاتحول‌یافته‌اند وتحول خواهندیافت، اما برای پیش‌بینی‌اینکه‌کدام تحولات رخ خواهندداد،راهی وجود ندارد. البته، دراین مورد زبان‌شناسان وضعیت سایر دانشمندانی را دارندکه‌پیرامون پدیده‌های مربوط به انسان مطالعه می‌کنند. برای‌مثال، دانشمندان علوم سیاسی، مورخان، مردم شناسان، وجامعه شناسان نیز قادر به پیش‌بینی رویدادهای‌آینده نیستند.

موقعی‌که جنبه‌ای از نظام زبانی تغییر می‌کند، این تغییر معمولاً تدریجی صورت

می‌گیرد، به‌طوری‌که برای بسیاری از مردم حداقل یك نسل طول می‌کشد تا قاعدهٔ جدیدی را فراگیرند، قاعدهٔ قدیمی را از یاد ببرند، ودرنمای واجی تکواژها تغییرات لازم را به‌عمل آورند، به‌خاطر این گسترهٔ زمانی، برخی از زبان‌شناسان پیشنهادکرده‌اند که‌کودکان به‌هنگام فراگیری زبان ممکن است در تحول زبانی نقشی ایفا کنند. زمانی اعتقاد عموم براین بودکه‌کودکان به‌هنگام فراگیری زبان مرتکب خطا می‌شوند، ودیگر اینکه، همین خطاهای اصلاح نشده موجب تحول زبانی می‌شوند. بررسیهای دقیق به شواهدی برای تأیید این نظر دست نیافته‌اند. اما، کودکان ممکن است قواعدی متفاوت از قواعد والدین خود فراگیرند. کودکانی‌که در مرحلهٔ فراگیری زبان هستند، دونوع منبع اطلاعاتی در دسترس دارند: (۱) استعداد ذاتی‌شان برای فراگیری زبان بشری، و (۲) نمونه‌های گفتاری زبان محیط خود. کودکان به نماهای زیر ساختی و قواعد واقعی بزرگسالان اطراف خود دسترسی مستقیم ندارند. آنان باید از دانش عام و مثالهای خاص موجود در دسترس خود استفاده کنند تا بتوانند مجموعه‌ای از نماهای واجی زیرساختی وقواعدواجی‌را استنتاج نمایند. گاهی اوقات نماهای واجی وقواعد ایجادشده توسط‌کودکان از آن والدین خود متفاوت خواهند بود. به این مثال گویا توجه‌کنید: یك فرد بزرگسال برای واژه‌های *witch* /*which*، و *whet* /*wet* نماهای واجی متفاوتی دارد. در هریك ازاین جفتها، واژهٔ نخست با [w] وواژهٔ دوم با [hw] آغاز می‌شود. درصورتی‌که شخص بزرگسال بخواهد همانند همهٔ مردم در تمامی این واژه‌ها از آوای [w] استفاده‌کند، باید برنظام واجی خود قاعدهٔ جدیدی بیفزاید:

(5) [h] → ∅ / ≠ — [w]

هرگاه [h] در آغاز واژه‌ها پیش از [w] واقع شود، درآن صورت قاعدهٔ فوق آن را حذف خواهدکرد. پس، *wet* و *whet* در گفتاراین شخص ازنظرآوایی یکسان جلوه می‌کند. در این‌گونه موارد، شخص بزرگسال نمای واجی اصلی را حفظ می‌کند و فقط یك‌قاعدهٔ واجی برآن می‌افزاید. یکسان باقی ماندن نمای‌واجی به‌واسطهٔ این‌واقعیت تأیید می‌شودکه سخنگویان بزرگسالی که این قبیل قواعد را می‌افزایند، درگفتگوهای سریع یا تحت تأثیر فشار، نمی‌توانند ازآنها استفاده‌کنند، ازاین‌رو، آشکار می‌سازندکه نمای واجی بدون تغییر باقی می‌ماند. کودکان این قبیل افراد بزرگسال فقط صورت آوایی واژه‌ها را می‌شنوند، نه نمای‌واجی آنها را. اگر آنان [wɛt] را به‌عنوان تلفظ هر دو واژهٔ *wet* و *whet* بشنوند، درآن صورت برای هردو واژه یك نمای زیر ساختی ایجاد می‌کنند، یعنی یك‌نمای واجی‌ای‌که فقط [w] را دربر دارد، و[hw] را هرگزنه.

درنتیجه، کودکان نیازی به‌یادگیری قاعدهٔ (5) بـزرگسالان احساس نمی‌کنند. ازاین‌رو، نظام زبانی کودك به‌دوطریق ازآن والدین خود متفاوت می‌شود: (۱) تفاوت درنماهای واجی برخی از واژه‌ها ظاهر می‌گردد، و (۲) نظام زبانی شخص بزرگسال قـاعده‌ای را شامل می‌شودکه ازآن‌کودك فاقد آن است. کودکان به‌هنگام فراگیری زبان خود در این مورد دچارخطا نشده‌اند، اما دانشی راکه فراگرفته‌اندازآن بزرگسالان‌متفاوت‌است.

نظام زبانی‌کودك ممکن است بـه‌واسطهٔ حذف وهمچنین افزایش قواعد، از نظام زبانی بزرگسالان متفاوت باشد. انگلیسی جدید دارای قاعدهٔ درج [ə] است که قبلاً در بارهٔ آن سخن گفته شد. این قاعده توسط‌بزرگسالان برنظام واجی انگلیسی افزوده نشده است. در دوران انگلیسی میانه بسیاری از واژه‌هـا دارای پسوند جمع [əs] بودند. در قرنهای چهاردهم وپانزدهم، واکهٔ بی‌تکیهٔ [ə] در آخرین هجـای واژه دیگر تلفظ نشد، بجز درمواردی‌که امروزه باقی‌مانده است، یعنی، بین [t] یا [d] و تکواژ «زمان‌گذشته» وبین [s]، [z]، [š]، [ž]، [č]، یا[ǰ] وتکواژهای «جمع»، «ملکی» و«سوم شخص‌مفرد زمان حال ساده». معقول است چنین فرض‌کنیم‌که درطول این دورهٔ تحول، بزرگسالانی که در دوران‌کودکی یك‌نمای واجی با [ə] را یاد گرفته بودند، تنها قاعدهٔ جدیدی فرا گرفتندکه در همهٔ موارد، به‌جز آنهایی‌که هم اکنون تـوضیح داده شدند، واکهٔ [ə] را حذف می‌کرد. اما،کودکانی که دراکثر موارد ازبزرگسالان تلفظ این تکواژها را بدون [ə] می‌شنیدند، دلیلی‌نداشتندکه این واکه را درنماهای واجی بگنجانند. درعوض، آنان نماهای واجی را بدون [ə] ایجاد کردند، وبه‌جای اینکه قاعده‌ای برای حذف این‌واکه دربافتهای متعدد یادگیرند، قاعده‌ای یادگرفتندکه آن را به‌چندبافت می‌افزود.

به نظر می‌رسدکه تحول نظام واجی زبـان معمولاً یك فرایند دو مـرحله‌ای باشد. یعنی، بزرگسالان قـواعد جدیـد را که شایـد معلول عوامل مـورد بحث در بالا باشند، می‌افزایند. این قواعد بر کنش گفتـاری بـزرگسالان اثر می‌گذارند. سپس،کـودکان ناخودآگاهانه گفتاری راکه می‌شنوند تجزیـه وتحلیل می‌کنند و به هنگام لازم نماهـای واجی جدید وقواعد متفاوتی ایجاد می‌کنند. در این مرحله، تحـول مطرح شده ازسوی فرد بزرگسال تبدیل به یك پدیدهٔ ثابت می‌شود، و بدین ترتیب زبان تحول می‌یابد.

خلاصه

قواعد واجی همگونی، درج واحد آوایی، و در مقامی محدود ناهمگونی، اگر نه در همه زبانهای بشری، اما در اکثر آنها رخ می‌دهد. اغلب می‌توان منشأ تـاریخی این قبیل قواعد را یافت. عملکرد وسیع این قواعد را حداقل می‌توان تاحدودی با توسل به

مطالعهٔ واقعیتهای مرتبط با زبان توجیه‌کرد، اما نه با توسل به‌آنهایی‌که جزو زبان هستند؛ این قبیل واقعیتها عبارتند از ساختمان بدن انسان و ویژگیهای روانی و محیطی‌ای‌که در آن زبان به‌کاربرده می‌شود. تحول زبانی معمولاً دومرحله دارد: افزودن قاعده از سوی بزرگسالان وتجزیه وتحلیل اثرات آن قاعده توسط کودکان. وبدین گونه است که نظام زبانی متحول می‌شود.

جُستار بیشتر

۱ـ با استفاده از مشخصه‌های آوایی‌برای مشخص‌کردن آواهای مربوطه، توضیح دهید چرا پدیده‌های واجی زیر مواردی ازهمگونی به شمارمی‌روند؟

(الف) آواهای [b, d, g] پیش‌ازیك انسدادی‌بی‌واك به‌ترتیب به‌صورتهای [p, t, k] ظاهر می‌شوند (بدان‌گونه‌که برخی از سخنگویان اسپانیولی واژهٔ *obtener* را به‌صورت[optener]، و *vodka* را به‌صورت [botka] تلفظ می‌کنند).

(ب) هرگاه پیش از [t] یك واکه، و پس از آن یك‌روان ظاهر شود، [t] تبدیل به [d] می‌شود (همان‌گونه‌که درزبان انگلیسی واژهٔ *little* گاهی اوقات به صورت [lɪdl] وواژهٔ butter به صورت [bədr] تلفظ می‌شوند).

(پ) آوای [l] پیش از واکه‌های [u, U. o, ɔ, a] تبدیل به [ɫ] مـی‌شود (به بند (2) در «جستار بیشتر» فصل۹ مراجعه‌کنید).

(ت) آوای [k] پیش ازواکه‌های [u, U̇, o, ɔ] همراه باگردشدن لبها تولید می‌شود (وضعیت‌لبهارا به‌هنگام تولید *cool* و*keel* با یکدیگر مقایسه‌کنید).

(ث) تحت شرایط خاص [k] پیش از [I] تبدیل به [s] می‌شود (بطوری‌که به‌هنگام مقایسهٔ واژه‌های *opaque* [opek] و *opacity* [opaesIti] معلوم می‌شود).

۲ـ موارد زیرنمونه‌هایی از درج وحذف واحدهای آوایـی هستند. توجیه مبتنی بر فیزیولوژی هرکدام ازآنها را توضیح دهید (به‌عنوان مواردی ازساده‌ترکردن‌حرکات اندامهای گفتار توجیه می‌شوند).

(الف) بسیاری از سخنگویان زبان انگلیسی واژهٔ *warmth* را به‌صورت [wɔrmpθ] تلفظ می‌کنند.

(ب) در برخی از لهجه‌های زبان اسپانیولی، درگفتار عادی، پسوند اسم مفعول *ado*ـ

به‌صورت *ao*ــ تلفظ می‌شود، بدان گونه که در واژهٔ *cantado* « آواز خوانده»، [kantao] مشاهده می‌شود.

(پ) درزبان فرانسه، حرف تعریف معین «the» معمولاً به دوصورت ظاهـر می‌شود، *le* پیش از اسامی مذکر، و *la* پیش از اسامی مؤنث. اما، اگر اسم پس از ایـن حرف تعریف بایك‌واکه آغازشود، واکهٔ حرف تعریف حذف می گردد. گروههای اسمـی *le tigre* «the tiger» و *la tigresse* «the tigress» را بـا *l'acteur* «the actor» و *l'actrice* «the actress» مقایسه کنید.

(ت) ار نظر تاریخی، واژه‌های انگلیسی جدید *similar* و *semblance* از یك‌واژهٔ لاتینی، یعنی *similis* گـرفته شده‌اند. بـه‌دنبـال حذف دومین واکـه، در واژهٔ semblance بین آواهای [m] و [l] آوای [b] گنجانده شده است.

(ث) درزبان انگلیسی، در گفتار عادی وسریع، هر گاه پیش وپس از آواهای [t] و[d] یك همخوان، روان یاغلت ظاهر شود، این دو آوا حذف می‌شوند، بدان گـونه‌که درواژه‌های *wastepaper* [wespepər]، *cold-blooded* [kolblədəd] *Second World War* [sɛkən wɔrl wɔr] مشاهده می‌شود.

۳ــ همهٔ فرایندهای واجی را نمی‌توان بـاهمگونی ، ناهمگـونی، درج، یـا حذف توجیه کرد. درواقع، یکی‌ازفرایندهای واجی عمده درزبان انگلیسی هیچ یك ازاین نوع تغییرات معمول را در برنمـی‌گیرد. نخست، در دوران انگلیسی میانه در سدهٔ پـانزدهم، در نظام واکه‌ای زبان انگلیسی تحـولاتی اساسی پدیدآمدکه مـربوط به جایگاه تولید برخی از واکه‌های سخت، بلند، وتکیه‌بر می‌شد. تحولات حادث در مشخصه‌های ارتفاع زبان را ([بسته] و [باز])، کـه زبـان‌شناسان آن را تحـول واکـه‌ای بزرگ (Great Vowel Shift) می‌نامند، به‌صورت سادهٔ زیر می‌توان خلاصه کرد.

[− بسته, + باز] [æ] [a]	باز‌تر شده است →	[+ بسته, − باز] [i) [u]
[+ بسته, − باز] [e] [o]	بسته‌تر شده‌است →	[− بسته, − باز] [e] [o]

[e] [o]	بسته تر شده‌است ⟶	[ae] [a]
[− بسته, − باز]		[− بسته, + باز]

این قبیل واکه‌های سخت و تکیه‌بر یا عمدتاً در هجای ماقبل آخر ظاهر می‌شدند، یا اینکه در صورت وقوع پیش از یك‌همخوان واحد، در آخرین هجای واژه پدیدار می‌گشتند. ازاین‌رو، در انگلیسی جدید، درواژه‌هایی مانند *sérene* و *méter*، که در آنها واکهٔ تکیه‌بر متعلق به ریشهٔ [i] می‌باشد (هرچند لازم است ذکر شود که نوشتار منعکس‌کنندهٔ تلفظ قدیمی‌تر انگلیسی میانه است که درآن حرف e نمایندهٔ آوای [e] می‌باشد)، می‌توان این قبیل واکه‌های سخت و تکیه‌بر را یافت. در صورتی‌که بیش از یك هجا به‌دنبال این واکه ظاهر می‌شد، به‌گونه‌ای‌که به‌هنگام افزودن پسوندهای‌اشتقاقی اتفاق می‌افتاد، واکهٔ حاصل همتای غیرسخت واکهٔ سخت اولیه می‌گشت. ازاین‌رو، واژهٔانگلیسی میانه *serene* باواکهٔ [e]، درواژهٔ هم‌خانوادهٔ *serenity* باواکهٔ [ɛ] ظاهر می‌شد. در نتیجه، در انگلیسی میانه، این نوع ریشه‌ها دو صورت آوایی داشتند،که یکی از آنها دارای واکهٔ سخت، و دیگری دارای نوع غیر سخت آن راکه بود که بیشتر بستگی به تعداد هجاهای پس از واکهٔ مورد نظر داشت. در انگلیسی جدید، این قبیل ریشه‌ها هنوزهم دارای دوصورت‌آوایی هستند، اما این صورتها ازنظرآوایی نزدیکی اندکی به یکدیگر دارند. صورت انگلیسی جدید نه تنها ازلحاظ سخت بودن، بلکه در نتیجهٔ تحول واکه‌ای بزرگ (که فقط در مورد واکه‌های سخت به‌وجود آمده است)، ازنظر ارتفاع زبان نیز متفاوت می‌باشد.

(الف) در انگلیسی جدید رابطهٔ بین [i] و [ɛ] به واسطهٔ جفت واژه‌هایی مانند *meter-metrical*, *appeal –appellative* و *clean -cleanliness* مشخص می‌شود. در واژه‌های زیر کدام دو واکه دارای رابطهٔ مشابه مشترکی هستند: *opaque-opacity* و *table-tabular* و *profane-profanity* و *fabulous-fable*؟ با توجه به الگوی مورد بحث درخصوص [i] و [ɛ]، توضیح دهیدکه چگونه این رابطه به‌واسطه تحول واکه‌ای بزرگ پدیدآمده است.

(ب) واکه‌های سخت وبستهٔ انگلیسی میانه، یعنی [i] و [u]، تحت تأثیر تحول واکه‌ای بزرگ سرانجام تبدیل به واکه‌های باز [ae] و [a] شدند. پیش از ایجاد تحول در ارتفاع واکه، این آواها به‌همراه یك غلت ظاهر شده وتبدیل به واکهٔ مرکب

شدند. بعلاوه، جایگاه تولید [æ] به‌پس گرایید و تبدیل به [a] شد، ونیز همتای غیر سخت واکهٔ [u]، یعنی [U]، به [ə] تبدیل گشت. در مورد ترتیب وقوع این تحولات پیچیده بین‌زبان‌شناسان گاهی اوقات اختلاف نظر پدید می‌آید، اما می‌توان آنها را به صورت زیر خلاصه‌کرد.

	انگلیسی میانه			انگلیسی جدید
واکه‌های سخت	i	iy	æy	ay
	u	uw		aw
واکه‌های غیر سخت	I			I
	U			ə

درنتیجه، درانگلیسی جدید می‌توانیم بین [ay] و [I]، بدان گونه‌که در *divine - divinity* مشهود است و بیش [aw] و [ə] همان گونه که در *pronounce - pronunciation* مشاهده می‌شود، رابطه‌ای بیابیم. دومثال دیگر از انگلیسی جدید ارائه دهید که درآنها رابطهٔ [I]–[ay] ورابطهٔ [ə]-[aw] وجود داشته باشد. دراین قبیل واژه‌ها تاچه حد املای کنونی واکه‌های تاریخی را منعکس می‌کند؟

(تذکر: املا همیشه تفاوت آوایی موجود بین واکهٔ سخت و همتای غیرسخت آن را منعکس نمی‌کند.)



بخش چهارم

نوشتار

گفتار تجلی جهانی زبان است؛ هر زبان بشری دارای یك نظام آوایی‌است. اما گفتار تابع برخی محدودیتهاست. گفتار یك‌پدیدهٔ لحظه‌ای‌است؛ زمانی‌که سخن می‌گوییم، امواج صوتی درعرض چندلحظه در هوا حرکت می‌کنند، به‌گوش شنونده می‌رسند وبعد برای همیشه ازبین می‌روند. گفتار علاوه برمحدودیتهای مکانی نیز مواجه است. پیش از کشف وسایل الکترونیکی برای ضبط صدا ومخابرهٔ آن به‌مکانهای دورتر، ارتباط‌گفتاری حداکثر تاچند صدمتر امکان‌پذیر بود. البته، در جهان امروز نیز مردم جوامعی‌که کمتراز مااز‌مزیت تکنولوژی بهره‌مندند، باهمین وضع مواجهند. همچنین گفتار درمکانهای پرسرو-صدا، مانند فرودگاهها و کارگاهها نارساست. اگر چهار موتور جت در فاصلهٔ نزدیکی کارکنند، آواهای تولید شده توسط انسان را نمی‌توان بسهولت شنید.

اندیشهٔ دستیابی به شیوه‌ای دیگر برای نمایاندن زبان، انسان را قادر ساخته است تا بر محدودیتهای گفتار چیره شود. موقعی‌که زبان به‌صورت مکتوب متجلی می‌شود، سروصدا، زمان وفاصله دیگر مشکلی برای امرارتباط ایجاد نمی‌کنند. مزیت دیگرنوشتار این است‌که موجب می‌شودکنش زبانی، توانش زبانی را بیشتر و بهتر منعکس‌کند. جمله‌های مکتوب معمولاً طولانی‌تر و پیچیده‌تر از جمله‌های شفاهی هستند، اگر خواننده به‌هنگام‌خواندن‌یك جملهٔ‌بغرنج دچارابهام شود، درآن صورت می‌تواند به آغاز جملهٔ بازگردد و مشکل خودرا حل کند. اما، تحت شرایط عادی، شنونده نمی‌تواند بار دیگر به‌گفتار گوش دهد. برای مثال، اگر جملهٔ زیر درگفتار ظاهرشود، تقریباً غیرقابل درك می‌شود. گرچه این جمله به‌نوعی بغرنج و مبهم است، اما اگر به‌صورت مکتوب باشد، می‌توان معنی آن‌را کاملاً درك کرد.

I met John's father's stepbrother's mother -in-law's sister at the national conference on ecology sponsered jointly by the Department of Health,

(قابل ذکر است که این دوجمله به دودلیل متفاوت پیچیده هستند. درجملهٔ نخست، طول جمله باعث می‌شود شنونده نتواند بین اجزای آن ارتباط برقرار کند، یاخواننده مجبور شود خواندن آن را از سر گیرد. در جملهٔ دوم، طول مسألهٔ عمده نیست، بلکه، جمله ازنظر دستوری پیچیده است. هرچند صورت نوشتاری جملهٔ دوم به خواننده این فرصت را می‌دهدکه آن‌را «بررسی» کند، تکیه، زیروبمی، و مکث می‌توانند طوری ظاهر شوندکه درك جمله را برای وی آسانتر کنند.)

چون نوشتار درجامعهٔ ما چنین نقش مهمی ایفا می‌کند، در نتیجه بسیاری از افراد تحصیلکرده معتقدند که باید آن را به منزلهٔ صورت اصلی زبان تلقی کرد. چنین باوری نادرست، اما به‌هرحال توجیه پذیراست روی‌هم رفته، بخش اعظم آموزش ازطریق مواد مکتوم انجام می‌گیرد. بعلاوه، تقریباً هیچ فردی نمی‌تواند یادگیری نظام آوایی زبان خودرا به‌خاطر آورد، اما بسیاری ازمردم بی‌تردید آغاز یادگیری خواندن و نوشتن را به‌خاطر می‌آورند. مدارس ممکن است ندانسته این سوء تفاهم را تشدیدکنند، زیرا کلاسهای «زبان» معمولاً بیشتر به انشا اختصاص داده می‌شوند تا به‌گفتار.

در اینکه صورت اصلی زبان‌گفتار است، تردید وجود دارد، اما بسیاری‌از زبان‌شناسان آمریکایی، بویژه درنیمهٔ نخست قرن حاضر، آن‌را مطرح کردند وبه‌حمایت آن برخاستند. این باور تاحدی ناشی از واکنش زبان‌شناسان علیه تصور نادرست دربارهٔ نوشتار بود، اما عامل دیگر این است که بسیاری از زبان‌شناسان آمریکا دربارهٔ زبانهای فاقد نظام نوشتاری مطالعات گسترده‌ای انجام داده‌اند چندین مورد گواه براین هستند که صورت اصلی زبان‌گفتار است. کلیهٔ انسانهای عادی تکلم می‌کنند، اما اکثر انسانها نمی‌توانند بنویسند. همهٔ کودکان نخست سخن گفتن را می‌آموزند؛ نوشتار، درصورت فراهم بودن امکانات، در مرحلهٔ بعد آموخته می‌شود. در تاریخ بشر بی‌تردید گفتارپیشتر از نوشتار وجودداشته است. نخستین اثر مدون مربوط به‌کمتراز ۵۰۰۰ سال پیش‌است؛ بی‌تردید گفتار از هزاران سال پیش وجود داشته است ازنظر آماری، زمانی وتاریخی، گفتار برنوشتار تقدم دارد. اما، ازدیدگاهی عینی‌که جدیداً مطرح است، گفتار ونوشتار را فقط می‌توان دو شیوهٔ مختلف تجلی زبان پنداشت. برخی اززبانها از هردو صورت استفاده می‌کنند؛ برخی دیگر فقط گفتار را به‌کار می‌برند. گاهی اوقات، ارتباط گفتار و نوشتار با یکدیگر بدین جهت است‌که بین نشانه‌های نوشتاری و واحدهای نظام واجی زبان، بدانگونه‌که در مورد زبان انگلیسی صدق می‌کند، انطباق وجود دارد، این‌انطباق همیشه برقرار نیست. زیرا، بدان گونه‌که خواهیم دید، بین برخی ازنظامهای نوشتاری و واحدهای واجی به‌هیچ وجه انطباقی وجودندارد؛ درعوض آنها نمایانگرتکواژها‌هستند.

فصل ۱۱
نظامهای نوشتاری

هر ارتباط زبانی‌ای راکه به‌کمك مواد دیداری انجام می‌پذیرد، نمی‌توان نوشتار نامید. یك نقاشی حاکی از مفاهیم موجود در ذهن هنرمند است، اما ما نمی‌توانیم آن را نوشتار تلقی‌کنیم. برای اینکه نشانه‌هـای مکتوب تشکیل یك نظام نوشتاری بدهند، باید با واحدهای زبانی معتبر رابطه‌ای نظام‌مند داشته باشند.

نخستین کوشش انسان درجهت ایجاد ارتباط به‌وسیلهٔ نشانه‌های دیداری، نقاشیهای ساده بود. بسیاری ازنقاشیهای باقیمانده ازدوران قدیم اغلب برروی صخره‌های غارها، که درآنجا هزاران سال از باد، خورشید، باران و برف مصون مانده‌اند، کنده شده‌اند. این قبیل عکسها نه اثری هنری هستند ونه نوشتار بطورکلی وهنرباز تاب تجربهٔ زیبایی‌شناختی است و فاقد هدف عملی زیربنایی می‌باشد، اما، تصاویر دوران دوم عصر حجـر ظاهراً به منظور ثبت رویدادها ترسیم شده‌اند. عکسهایی از مردی با چوبدستی و حیوان مرده‌ای برپایش، بی‌تردید معنایی را القا می‌کند، اما این عکسهـا با واحدهای زبانی هیچ زبان خاصی مطابقت ندارند. ما دربارهٔ زبان هنرمند چیزی نمی‌دانیم، اما می‌توانیم نقاشی وی را «بخوانیم» و به انـدازهٔ یکی از دوستانش آن را درك‌کنیم. بعلاوه، مامی‌توانیم آن‌را به‌چند طـریق «بخوانیم». مثلاً « آن مرد چوبدستی‌ای را بـرداشت و حیوان را کشت»، یـا «آن حیوانی‌کـه بـر زمین افتاده است، بر اثر ضربهٔ چوبدستی مـرد مرده است.» تصاویر نمایانگـر اشیا و رویدادها هستند؛ اما نوشتار، زبان را می‌نمایـاند. در تصاویر نشانه‌ها به اشیای تصویر شده شباهت دارند؛ اما در نوشتار شباهت ظاهری بین نشانه‌ها و اشیا وجـود ندارد. ارتباط تصویری عمومـاً به اشیا و رویدادهای مشخص و عینی محدود می‌شوند؛ اما بانوشتار می‌توان هرچیز قابل‌بیان به‌کمك گفتار را منتقل‌کرد.

واحدهای زبانی‌ای‌که توسط نظام نوشتاری نموده می‌شونـد عبارتند از تکواژها،

هجاها، یا واحدهای آوایی. قدیمی‌ترین نظام نوشتاری شناخته شده نظام نوشتاری «واژه‌نگار»[1] است که درآن هرنشانه نمایانگر یك تکواژ می‌باشد، اما اکثر زبانهای جدید از نظام نوشتاری «الفبایی»[2] استفاده می‌کنند که درآن نشانه‌ها حاکی ازواحدهای واجی هستند. همچنین، نظام نوشتاری هجایی[3] نیز وجود دارد، که در آن هر نشانه نمایانگر يك هجاست.

نظامهای نوشتاری واژه‌نگار

نخستین نمونه‌های نظامهای نوشتاری متعلق به‌شرق مدیترانه‌اند که قدمت آنها تا حدود سه هزار سال پیش ازمیلاد مسیح می‌رسد، در منطقه‌ای که ازمصر تا چین گسترش داشته است، بین سالهای ۳۰۰۰ و ۱۰۰۰ پیش از میلاد مسیح، هفت نظام نوشتاری واژه نگار شناخته شده است. از میان این نظامها فقط نظام نوشتار چینی هم اکنون نیز به‌کار برده می‌شود. زبانهای دیگری که زمانی دارای نظام نوشتاری واژه نگار بوده‌اند، یااکنون ازرواج‌افتاده‌اند، مانند زبان هیتی[4] وسومری، یااینکه بتدریج نظامهای‌نوشتاری خود را به‌شکل نظامهای الفبایی در آورده‌اند، مانند هندی.

کسانی‌که درمورد نظامهای نوشتاری صاحب نظر هستند براین باورند که منشأ نوشتار واژه‌نگار تصویر است. البته، اثبات قطعی این نظر دشوار است، زیرا قدمت شواهد موجود بیش از ۵۰۰۰ سال است، ونمونه‌های موجود از تصاویر ونوشتار بسیار اندك هستند، بااین وجود، این فرضیه غیرمنطقی به‌نظر نمی‌رسد. فرایند تبدیل از تصویر به نوشتار به‌احتمال چنین بوده‌است: هرچه تصاویر اشیا برای ایجاد ارتباط بیشتر به‌کار برده شدند، سبك خاصی به‌خودگرفتند و دیگر بطوردقیق نمایانگر اشیا نبودند، بلکه در عوض، تبدیل به‌نشانه‌های نوشتاری قراردادی گشتندکه حاکی از تکواژها بودند.

واضح است‌که يك نظام نوشتاری واژه‌نگار محض باید نشانه‌های بسیار زیادی را دربرداشته باشد. در این‌نظام هرتکواژ توسط نشانهٔ جداگانه‌ای نموده می‌شود، و هر زبان دهها وشاید صدها هزار تکواژ دارد. لغت‌نامهٔ کانگ‌ـ هسی[5] که در سال ۱۷۱۶ منتشرشده (و هنوز هم به‌کاربرده می‌شود) برای نظام نوشتاری چینی،که واژه‌نگار است، ۴۰۵۴۵ نشانه دارد. بسیاری ازآنها ترکیبی ازنشانه‌ها هستند،که دونشانهٔ مختلف را در

---

1. logographic
2. alphabetic
3. syllabic
4. Hittite
5. K'ang-hsi

برمی‌گیرد، مانند 力 重 «حرکت کردن» که از دو نشانهٔ 重 «سنگین» و 力 «نیرو» تشکیل شده است. به‌هرحال، کارکودکانی که خواندن و نوشتن چینی را یاد می‌گیرند ظاهراً بیش از همسالان انگلیسی زبان خودکه می‌بایست بیست و شش حرف یاد بگیرند، دشوارتر است.

پس تعجب آور نیست که نظام نوشتاری واژه‌نگار در میان زبانهای جهان این چنین نادر است. چگونه این نوع نظام نوشتاری تغییر یافت؟ نشانهٔ واژه‌نگار نمایانگر تکواژ است، اما آن تکواژ نیز نمای واجی دارد. می‌توان آن‌را تلفظ کرد، وتلفظ آن ممکن است همانند تلفظ یك تکواژ دیگر یا بخشی از تکواژهای دیگر باشد. اگر نشانهٔ واژه‌نگار نه‌تنها برای نمایاندن تکواژاصلی، بلکه برای نمایاندن بخشهایی ازتکواژهای دیگر نیز به‌کاررودکه دارای صورتهای آوایی یکسان باشند، درآن‌صورت نظام‌نوشتاری هم نمایانگر آواها خواهد بود وهم نمایانگر تکواژها، در این صورت، نظام نوشتاری دیگر واژه‌نگارمحض تلقی‌نمی‌شود. حال، یك‌مثال فرضی را درنظرمی گیریم. فرض‌می‌کنیم که در زمان قبل از تاریخ انسان برای نمایاندن چشم تصویر [تصویر چشم] را به‌کار می‌برد. بتدریج، این تصویر به‌صورت نشانهٔ ⬭ درآمد، و بین آن وتکواژ چشم نوعی تداعی ایجاد می‌شد (و اگر همین نوع تداعی بین بسیاری از نشانه‌های دیگر و تکواژها ایجاد می‌شد، یك نظام‌نوشتاری واژه‌نگارپدید می‌آمد). سپس، چون واژه *eye* به‌صورت[ay] تلفظ می‌شد، نشانهٔ ⬭ برای نمایاندن تکواژ *I* نیز به‌کار برده می‌شد، وهمچنین به‌عنوان بخشی‌ازنمای نوشتاری سایرتکواژهایی نیزمورداستفاده قرارمی گرفت که دارای آواهای [ay] بودند، مانند *cry*، *buy* و*crisis*. ازآنجاکه به نشانهٔ نوشتاری یك ارزش واجی نسبت داده شده بود، آن نظام نوشتاری دیگر واژه‌نگار تلقی‌نمی‌شد. البته، تبدیل به‌نظام نوشتاری‌ای‌که درآن نشانه‌ها به‌عوض تکواژ نمایانگر آوا باشند، وموجب کاهش شدید نشانه‌های مورد نیاز می‌شود. در مثال فرضی ما، موقعی‌که نشانهٔ ⬭ برای نوشتن تکواژهای *I*، *cry*، *buy* و*crisis* به‌کار برده شد، دیگر نیاز به نشانه‌های واژه‌نگار اصلی این‌تکواژها ازبین رفت. آی. جی. گِلب[6] صاحب نظری درمورد نظامهای‌نوشتاری اظهار می‌دارد که زبان سومری (که حدود ۳۰۰۰ سال پیش از میلاد مسیح در بین‌النهرین بدان تکلم می‌شد) یك نظام نوشتاری واژه‌نگار متشکل از ۲۰۰۰ نشانه داشت؛ تعداد آنها در مدت ۱۰۰۰ سال به ۶۰۰ نشانه کاهش یافت، زیرا به عوض بسیاری از نشانه‌های واژه‌نگار، نشانه‌هایی به‌کار برده شدکه به‌عوض تکواژها نمایانگر

---

6. I. J. Gelb

آواها بودند.

ظاهراً به‌دلیل نیاز به تعداد زیادی نشانه، نظام نوشتاری واژه نگار خالص وجود ندارد. حتی چینی نیز، که بسیار نزدیك به واژه‌نگار است، از تعدادی نشانه‌های آوایی برای نمایاندن آواها و به‌عنوان مکمل نظام نوشتاری واژه‌نگار استفاده می کند. یکی از کاربردهای اصلی این نشانه‌های آوایی در تدریس خواندن به‌کودکان است. برای مثال، تکواژ [kwó] «کشور» معمولاً بانشانهٔ واژه‌نگار 國 نوشته می‌شود، اما موقعی که کودکان آغاز به‌خواندن چینی می کنند، همراه این نشانهٔ واژه‌نگار مجموعه‌ای ازنشانه‌های آوایی حاکی از تلفظ به‌کار برده می‌شود، مثلاً در« ㄍㄨㄛˊ 國» ، که در آن» حاکی از [k]، × نمایانگر [w]، ㄛ بیانگر [o] است، و نواخت خیزان نیز توسط نشانهٔ تکیه‌اصلی (ˊ) نمایانده می‌شود.

علی رغم نارسایی مربوط به تعداد نشانه‌های مورد نیاز، نظام نوشتاری واژه‌نگار يك مزیت بسیار مشخص نسبت به نظامهـای الفبا نگار وهجا نگار دارد. از آنجا کـه نشانه‌های واژه‌نگار نمایانگر تکواژها هستند نه نماهای واجی، افرادی که زبان یکدیگر را نمی‌دانند، می‌توانند نوشته‌های همدیگر را بخـوانند. برای مثال ۸ = ۵ + ۳ دارای نشانه های واژه‌نگـار است. این صورت نوشتـاری را سخنگویـان انگلیسی، آلمانی، اسپانیولی، وروسی همه به يك اندازه می‌فهمند، هرچند، در صورتی که سخنگویی از هر يك از این زبانها آن را تلفظ کند، برای سخنگویان زبانهای دیگر نا مفهوم خواهدبود: به تـرتیب [θri pləs fayv Iz et] ‏،[dray Unt fünf Ist axt] ‏،[tres İ sİŋko son očo] و [trʸi plʸus pʸætʸ vosʸ Imʸ]. نمونهٔ جالبتر این مـورد در زبان چینی وجود دارد. علت صحبت دربارهٔ زبان چینی در اینجـا، شرایط سیاسی و وجود نظام نوشتاری واحد در سرتاسر چین‌است. درواقع زبان چینی دارای صورتهای مختلفی است، از قبیل ماندارین[7]، کانتونی[8]، مین[9]، و وو[10]، وافرادی که به يك نوع‌چینی سخن می گویند اغلب نمی‌توانند گفتارسخنگویان انواع دیگررا درك کنند. تفاوتهای‌موجود بین تلفظ تکواژهای به‌اصطلاح لهجه‌های چینی، بیشتر از تفاوت مـوجود بین انگلیسی و آلمـانی است. برای مثال، تکواژ «جنگل» در ماندارین به‌صورت [lin]، در شانگهای (نوعی از لهجهٔ وؤ) بـه صورت [liŋ]، ودرکانتونـی به صورت [ləm] تلفظ می‌شود (البته، نواخت یا زیر وبمی وغلت واك این واژه‌ها نیز باهم فرق دارند). اما، چون‌نظام

---

7. Mandarin
8. Cantonese
9. Min
10. Wu

نوشتاری اساساً واژه‌نگـار است، در نتیجه نشانـهٔ 木木 درهمهٔ این لهجه‌ها بـرای نمایاندن مفهوم «جنگل» به‌کار می‌رود. ظاهـراً، در اکثر مـوارد این مزیت مغلوب مضار نظام نوشتاری واژه نگارشده است، زیرا این گونه نظامها دراکثر زبانها توسط نظامهای هجایی و گاهی اوقات سرانجام توسط نظامهای نوشتاری الفبایی جایگزین شده‌اند.

نظامهای نوشتاری هجایی

اکثرنظامهای واژه‌نگار شناخته شده اززمانهای قدیم دارای نشانه‌های هجایی[11]، یا مجموعه‌ای ازنشانه‌ها هستندکه هریك از این نشانه‌ها نمایندهٔ یك هجا به‌شمار می‌روند ومعمولا به‌صورت CV (یعنی، یك همخوان و به دنبال آن یك واکه) ظاهر می گردند، در آغاز هزارهٔ دوم (۲۰۰۰ قبل از میلاد)، نظام واژه‌نگار ۲۰۰۰ نشانه‌ای سومری به ۶۰۰ نشانهٔ واژه‌نگار کاهش یافت‌که همراه آنها ۱۰۰ نشانهٔ هجانگار نیز به‌عنوان مکمل به‌کار برده می‌شد. بتدریج، درزبـان اکدی (زبانی‌که در بین‌النهرین جایگزین سومری شد، اما بازهم ازنظام نوشتاری سومری بهره می‌جست)، نشانه‌های واژه نگار از رواج افتاد و اکثر نوشته‌ها به‌کمك نشانه‌های هجایی انجام می گرفت. زبـان اکدی با گذشت زمان ازبین رفت و فقط نسخه‌های قدیمی نظام نوشتاری هجایی‌ازآن باقی مانده تحول‌مشابهی نیز در حدود سال ۴۵۰ بعد از میلاد در خاور دور براثر تماسهـای‌گستردهٔ چین و ژاپن اتفاق افتاد. درآن زمان ژاپنیها تعدادی نشانهٔ واژه‌نگار از چینیها به‌عاریه گرفتند وآنها را با تلفظ چینی خواندند ـ روشی که درژاپن به اُن ـ خوانی[12] معروف است و اکنون نیز کاربرد دارد. (همچنین ژاپنیها به‌هنگام خواندن نشانه های واژه‌نگـار شیوه‌ای برای استفاده از نظام آوایی زبان خود ایجاد کردند؛ کـه آن‌را کن ـ خوانی[13] نامند.) اما، نظام واژه‌نگار مـورد استفاده در چینی، بـرای ژاپنی کاملاً مناسب نبود. ساختمان واژه در این دوزبان متفاوت بـود، وهنوز هم متفاوت است. در زبـان چینی اکثر تکواژهـا صورتهای آزاد هستند، وبسیاری ازواژه‌ها یا ازیك تکواژ واحد یاازترکیب تکواژهای آزاد تشکیل می‌یابند. ازسوی دیگـر، درژاپنی واژه‌هـا به‌واسطهٔ تـرکیب سازی و نیز فرایندهای صرفی ایجاد می گردنـد که در آن پسوندها به ریشه‌ها افزوده می‌شوند. از این‌رو، درژاپنی تکواژهایی یافت می‌شدکه درچینی برابر نداشتند، در نتیجه، برای‌آنها نشانه‌ای واژه نگار نیز وجود نداشت. برای نوشتن ایـن‌گونه تکواژها در ژاپنی باید

---

11. syllabary
12. on-reading
13. kun-reading

راهی پیدا می‌شد. بدین‌جهت، نشانه‌های واژه‌نگار خاصی ازچینی به عاریه گرفته شدو آنها را درزبان ژاپنی بیشتر برای نمایاندن آواها به‌کار بردند تامعانی.

در قرن نهم، ژاپنیها این قبیل نشانه‌های واژه‌نگار چینی را به‌نشانه‌های هجانگار تبدیل کردند. چون این‌نشانه‌ها نمایانگر تلفظ بودند نه‌تکواژ، نوشتن کلیه تکواژهای ژاپنی باآنها امکان‌پذیر گشت، بدین‌طریق بود که ژاپنیها نظام نوشتاری هجایی را ایجاد کردند.

شکل ۱-۱۱

تلفظ نشانه	نشانهٔ هیراگانا	تلفظ نشانه	نشانهٔ هیراگانا	تلفظ نشانه	نشانهٔ هیراگانا
ma	ま	ta	た	a	あ
mi	み	it†	ち	i	い
mu	む	tu‡	つ	u	う
me	め	te	て	e	え
mo	も	to	と	o	お
ya	や	na	な	ka	か
yu	ゆ	ni	に	ki	き
yo	よ	nu	ぬ	ku	く
ra	ら	ne	ね	ke	け
ri	り	no	の	ko	こ
ru	る	ha	は	sa	さ
re	れ	hi	ひ	si*	し
ro	ろ	hu	ふ	su	す
wa	わ	he	へ	se	せ
o§	を	ho	ほ	so	そ
n	ん				

* ازنظر آوایی، [ši].

† ازنظر آوایی، [či].

‡ ازنظر آوایی، [cu].

§ فقط موقعی به جای [o] به‌کاربرده می‌شودکه این واحد آوایی ازنظر تاریخی از توالی قدیمی‌تر [wo] گرفته شده باشد.

در واقع دونوع نظام نوشتاری ژاپنی ایجاد شد. کاتا کانا[14]، که از نوشتار چینی عادی اقتباس شده است و اکنون فقط برای نمایاندن واژه‌های قرضی، نام آواها، و فرستادن تلگرام به‌کار برده می‌شود؛ و هیراگانا[15]، که معمولترین نظام نوشتاری ژاپنی است و از خط شکستهٔ چینی گرفته شده است. شکل ۱ــ۱۱ نشانه‌های بنیادین نظام هجانگار هیراگانا را نشان می‌دهد.

باید متذکر شد که نظامهای هجایی کاتاکانا و هیراگانا هردو برای کلیهٔ هجاهای زبان ژاپنی نشانه دارند، بنابراین، ژاپنی را می‌توان کاملا باخط هجانگار نوشت. اما، چون منشأ این نظامهای نوشتاری واژه‌نگار است، در نتیجه ژاپنی هنوز هم برای برخی تکواژهای ریشه‌ای حدود ۱۸۵۰ نشانهٔ واژه‌نگار دارد. از این‌رو، زبان ژاپنی از نظام هجایی خالص استفاده نمی‌کند، وهمان گونه که قبلاً ذکر گردید، زبان چینی نیز از خط واژه‌نگار خالص استفاده نمی‌کند.

درهمهٔ زبانها تعداد هجاها همیشه‌کمتر ازتعداد تکواژهای مختلف است. بنابراین، تعداد نشانه‌های نظام نوشتاری هجایی همواره‌کمتر از تعداد نشانه‌های نظام واژهٔ نگار می‌شود. اما، نظامهای هجایی برای همهٔ زبانها به اندازهٔ نظامهای واژه‌نگار کارآمد نیست. همان‌طور که در فصل ۱۰ گفته شد، در تکواژهای ژاپنی خوشهٔ همخوانی یافت نمی‌شود خوشه‌های همخوانی موقعی پدید می‌آیند که دوتکواژ با یکدیگر ترکیب شوند. حتی این قبیل خوشه‌ها نیز محدود به‌یك خیشومی وبه دنبال آن یك همخوان (مثلاً در [kamban] «تابلوی اعلانات»، ودر [sinča] «چای جدید») یا دوانسدادی، سایشی، یا انسدادی ــ سایشی مشابه می‌شوند (مثلا در [tappitu] «خطاط ماهر»، ودر [kassi] «تشویق‌کردن»). نتیجه اینکه، به‌غیر از این استثناها، واژه‌های ژاپنی عموماً از توالی هجاهای CV تشکیل می‌یابند (یعنی، یك همخوان و به‌دنبال آن یك واکه) حال، ملاحظه کنیدکه درصورت نوشتن زبان انگلیسی با نظام نوشتاری هجایی، چه دشواریهایی پیش می‌آید. در مورد واژهایی مانند *mama* و *tuna* که هجاهایشان به‌صورت CV است، کمتر بامشکل مواجه خواهیم شد. هرکدام از واژه‌های زیر فقط یك‌هجا دارند، بنابراین، در نظام نوشتاری هجایی، هرکدام از آنها به یك نشانهٔ جداگانه نیز خواهند داشت: *splash*، *texts*، *warped*، *warmth*، *strength*. اگر انگلیسی از نظام نوشتاری هجایی استفاده می‌کرد، در آن صورت به‌احتمال نیاز به‌چند صد نشانه می‌داشت. نظام نوشتاری هجایی برای زبانهایی مانند ژاپنی‌که خوشه‌های همخوانی بسیار اندك دارند،

---

14. katakana 15. hiragana

بیش از همه مناسب‌تر وعملی‌تر است، اما برای نوشتن زبانهایی مانند انگلیسی که تعداد خوشه‌های آنها بسیار است، نظام نوشتاری هجایی نیاز به نشانه‌های بسیار زیادی دارد.

ژاپنیها در قرض کردن نظام نوشتاری وپذیرش نظام نوشتاری همسایه منحصر به‌فرد نیستند. یونانیان باستان نظام هجایی مورد استفادهٔ اقوام سامی راکه با آنها تماس ایجاد کرده بودند، اصلاح کرده و پذیرفتند. نظام نوشتاری سامی برای نمایاندن همخوانها نشانه‌هایی داشت، اما واکه‌ها درآن بطور اتفاقی وپراکنده نمایانده می‌شدند. موقعی که یونانیان نشانه‌های سامی را به عاریه گرفتند، آنان برخی از نشانه‌ها را برای نمایاندن واکه‌ها بطور دائم و نظام‌مند به‌کار بردند. در نتیجه، یك نظام نوشتاری الفبایی به‌وجود آمدکه از آن پس در سرتاسر جهان غرب اصلاح شد ورواج یافت.

نظامهای نوشتاری الفبایی

آن نظام نوشتاری را الفبایی گویندکه در آن نشانه‌ها نمایندهٔ واحدهای واجی باشند. انگلیسی، روسی، یونانی، ایتالیایی، واکثر زبانها دارای نظام نوشتاری الفبایی هستند. برای مثال، واژهٔ *pot* از سه واحد آوایی [p]، [a]، و [t] تشکیل یافته است، و با سه‌حرف نیز نوشته می‌شود. اما بدان گونه که دربخش ۳ مشاهده کردیم، نظام واجی دارای دوسطح است: سطح نمای واجی وسطح نمای آوایی. نظام نوشتاری الفبایی با کدام یك از این دوسطح مرتبط است؟ واژه‌های *pod*، *pot* و *spot* را مورد ملاحظه قرار دهید. اگر قرار براین باشدکه ازنشانه‌های الفبای آوانگار استفاده کنیم، این واژه‌ها به‌ترتیب به‌صورتهای [p^ha:d]، [p^hat]، و[spat] آوانویسی می‌شوند. در آوانویسی مشخصه‌های قابل پیش بینی آواهای انگلیسی از قبیل دمش وکشش واکه ثبت می‌شود، زیرا، بنا به‌تعریف، نماهای آوایی اطلاعات کامل دربارهٔ آواهای عینی را دربر می گیرند. تعداد نشانه‌های ویژهٔ لازم در یك نظام نوشتاری آوانگار، بی‌تردید بیش‌ازبیست وشش نشانهٔ الفبای انگلیسی‌خواهد بود. پس، روشن است که نظام نوشتاری زبان انگلیسی با نمای آوایی تکواژها مطابقت نمی‌کند. به‌همین دلیل، در مورد نظامهای نوشتاری الفبایی زبانهای دیگر نیز این گفته صدق می‌کند. می‌توان گفت که نظام نوشتاری آوانگار وجود ندارد (البته، بجز نظامهای فنی وخاصی که زبان‌شناسان ودانشمندان در رشته‌های مربوطه‌شان به‌صورت حرفه‌ای به‌کار می‌برند).

از صورتهای نوشتاری واژه‌های *pod*، *pot*، *spot* چنین برمی‌آید که بین نظام نوشتاری انگلیسی و نماهای واجی آن انطباق وجود دارد. بسیاری از جزئیات قابل پیش‌بینی دربارهٔ آواهای این واژه‌ها توسط صورتهای نوشتاری آنها نمایانده نمی‌شوند.

درمورد واژه‌هایی مانند *cats*، *dogs*، و*houses*، نمای واجی حتی با مشکلات بیشتری مواجه می‌شود. تکواژ جمع درهرسه‌مورد به‌صورت *s* نوشته می‌شود، و همان‌طورکه در فصل ۹ مشاهده کردیم، هرچند این تکواژ از نظر آوایی به‌صورتهای [s]، [z]،یا [əz] ظاهر می‌شود، اما یك نمای واجی دارد. این جنبهٔ واژ ـ واجی نظامهای نوشتاری‌الفبایی را، که در آن یك تکواژ با وجود داشتن تلفظهای مختلف به یك‌طـریق نوشته می‌شود، می‌توان علاوه برزبان انگلیسی در زبانهای بسیاری نیز مشاهده‌کرد. مثالهای ارائه شده از زبانهای آلمانی، فرانسوی، و اسپانیولی در شکلهای ۱ـ۱۰، ۲ـ۱۰، و۳ـ۱۰ نشان می‌دهندکه، حتی موقعی‌که تکواژی به دویا چند صورت آوایی ظاهـر می‌شود، در آنها بین صورتهای‌نوشتاری ونمای واجی مطابقت وجود دارد. برای مثال، هرچندتلفظ تکواژ «روز» در آلمانی به‌صورتهای [tag]و [tak] است، امـا همیشه به‌صورت ثابت **Tag** نوشته می‌شود. گاهی اوقات گفته می‌شود زبان‌اسپانیولی دارای «نظام نوشتاری‌آوانگار» است، اما این اظهار بـوضوح غلط است. براساس شواهـد موجـود در شکل ۳ـ۱۰ و نمونه‌های بسیار دیگر می‌توان ثابت‌کردکه صورت نوشتاری بسیاری ازواژه‌هـای زبان اسپانیولی نمای‌واجی آنها را منعکس می‌کنند، نه‌نمای آوایی آنهارا. نوشتاراسپانیولی بی‌تردیدبیشتر از نوشتار انگلیسی به‌تلفظ واقعی (آواشناسی) نزدیکتراست، اما علت‌این است‌که تعدادقواعد واجی اسپانیولی‌کمترازقواعد واجی انگلیسی است. به‌عبارت‌دیگر، شباهت بین نماهای واجی ونماهای آوایی درزبان اسپانیولی‌بیشتر اززبان انگلیسی‌است.

می‌توان گفت الفبایی‌که به‌نمای آوایی نزدیکتر است تـا به‌سطح واجی انتزاعی، به‌جهاتی ارجح است، وشواهد موجود حاکی از ایـن هستندکه یـادگیری خواندن متون اسپانیولی برای کـودکان اسپانیولی زبـان به‌مراتب آسانتر از یادگیری خـواندن متون انگلیسی برای‌کودکان انگلیسی زبان است. اما دشوار بودن یادگیری یك نظام نوشتاری درآغاز، به‌معنای این نیست‌که آن نظام نوشتاری باید دگرگون شود یا با نظام دیگری جایگزین‌گردد. سرانجام، آنچه واقعاً اهمیت دارد این است‌که نظام نـوشتاری تا چـه حدمی‌تواند باخواندن عادی‌کسی‌که آن‌را یادگرفته است، متناسب بـاشد. نظام نوشتاری ما در این مـورد بسیار خوب عمل می‌کند. چون هـرتکواژ خاص بـدون توجه به تلفظ واقعی‌اش به‌صورت ثابتی نوشته می‌شود، در نتیجه مـی‌توانیم به هنگام مشاهـدهٔ صورت نوشتاری آن فوراً آن‌را تشخیص دهیم. به‌مشکلات اضافـی وغیرضروری توجه‌کنیدکه موقع‌نوشتن جمع **cat** به‌صورت **cats** وجمع **dog** به‌صورت **dogz** پدید می‌آمد. واما دربارهٔ موارد پیچیده ترچه باید گفت؟ واژه‌های **photograph** و **photograpraphy** هر دو دارای تکواژ **photograph** هستند که به‌علت‌مطابقت نوشتار انگلیسی با نمای

واجی، درهردو واژه به یکسان نوشته می‌شود. اما اگر نوشتار انگلیسی نماهای آوایی را منعکس می‌کرد، این دوواژه به‌صورتی کاملاً متفاوت نوشته می‌شدند، زیرا *photograph* معمولا به‌صورت [fótəgræf] تلفظ می‌شود، حال آنکه *photography* به صورت [fətágrəfi].

استدلال دیگری که علیه نظام نوشتاری انگلیسی ارائه می‌شود این است که، خارجیان به‌هنگام یادگیری خواندن انگلیسی، بیشتراز انگلیسی زبانانی که نظام الفبایی بسیاری از زبانهای دیگر را می‌آموزند، با مشکل مواجه می‌شوند. احتمالاً اگر این گفته صحت داشته باشد، بازهم به موضوع موردنظر بی‌ربط است. نظامهای نوشتاری جهت بهره‌مندی سخنگویان زبان است، نه ازبرای کسانی که می‌خواهند آن‌را به‌منزلهٔ زبان دوم فراگیرند، سخنگویان مسلط برزبان انگلیسی ازنمای‌واجی‌هرتکواژ موجود درواژگان مطلع هستند؛ درغیر این صورت، آنان نمی‌توانستند به‌انگلیسی سخن‌بگویند یاآن را درك کنند. موقعی که سخنگویان نوشته‌های یك نظام نوشتاری حاکی ازنمای واجی را می‌خوانند، درواقع عناصر نوشته شده روی کاغذ را با برخی ازعناصرموجود در واژگان ذهنی خود مشخص می‌کنند. موقعی‌که از سخنگویان بومی یك زبان نوشته می‌شود تاباصدای بلند متنی را بخوانند، فقط قواعد واجی مورداستفاده درزمان صحبت‌کردن را برواژه‌های نوشته شده اعمال می‌کنند ـ یعنی، قواعدی را اعمال می‌کنندکه نماهای واجی را به‌نماهای آوایی تبدیل می‌کنند. هرچند ممکن است یادگیری نظام نوشتاری منطبق بانماهای آوایی برای بیگانگان‌راحت‌تر باشد، اما برای‌سخنگویان بومی‌زبان فایده‌ای نخواهد داشت. باصدای بلند خواندن برای یادگیری عاری ازفایده نیست، زیرا بدین طریق شخص بطورمستقیم ازنشانه به‌آوا دست می‌یابد. اما، بجز درکلاسهای قرائت درمدارس ابتدایی، مردم‌اغلب باصدای بلند نمی‌خوانند. معمولاً شخص به‌هنگام خواندن می‌کوشد تا معنی نوشته را بفهمد. نظام نوشتاری الفبایی خواننده را ملزم می‌کند تادر ذهن خود نماهای آوایی موجود روی کاغذ را به‌نماهای واجی تبدیل کند، وسپس موجب می‌شودکه وی بازهم آن نمای واجی را بامدخلی در واژگان خود منطبق سازد. به‌بیان دیگر، برای خواندن نوشتار آوانگار یك مرحلهٔ ذهنی اضافی مورد نیاز است؛ به‌عوض‌اینکه خواننده مستقیماً از نشانهٔ نوشتاری به معنی گذرکند، باید نخست نمای آوایی مدرن را به‌نمای واجی تبدیل نماید، و پس از آن است که وی می‌تواند معنی متن مدرن را بفهمد. ما مسألهٔ خواندن را در بخش ۹ تحت عنوان «زبان، زبان‌شناسی، و آموزگاران» مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

نظامهای الفبایی واجی‌ای‌که بطور گسترده به‌کار برده می‌شوند. همانند نماهای

واجی زبان‌شناسان که از مشخصه‌ها استفاده می‌کنند، نیستند. کاربرد نظام نوشتاری‌ای‌که از مشخصه‌هایی مانند مشخصه‌های معرفی شده در فصل ۸ استفاده کند، کاملاً غیرعملی است. مقدار فضایی را تصور کنید که نوشتن مشخصه‌های واژهٔ *linguistics* اشغال خواهد کرد! نشانه‌های الفبای معمولی ما، به‌هنگام نمایاندن صورت نوشتاری نمای واجی تکواژهای زبان انگلیسی، بین عملی بودن نوشتار ودرستی آن سازگاری بسیار خوبی ایجاد می‌کنند.

املای زبان انگلیسی

کسی نمی‌تواند منکر شود که نظام نوشتاری انگلیسی جدیدباوجود داشتن برخی مزیتها در بسیاری موارد از نمای واجی نیز تخطی می‌کند. بسیاری ازاین تخطیها توجیه تاریخی دارند. نظام واجی هرزبانی تحول پیدا می‌کند، اما نظامهای نوشتاری بسیارکند تغییر می‌یابند. بسیاری از حروف به اصطلاح غیر ملحوظ خط انگلیسی جدید از زمانی باقی مانده‌اندکه در آن موقع‌واقعاً نمایندهٔ واحدهای آوایی بوده‌اند. برای‌مثال، حروف *gh* درواژه‌های *fight* ، *light* ، و*nights* درانگلیسی قدیم نمایانگر واحدآوایی [x] بودند (سایشی بی‌واکی‌که درجایگاه تولید [k] یا [č] تولید می‌شود). این آوا دیگر در زبان انگلیسی وجود ندارد (بجز درلهجه‌های اسکاتلندی)، اما هنوز هم در آلمانی‌که با انگلیسی هم خانواده است، باقی مانده است (بطوری که در واژهٔ آلمانی *Buch*، [bux] «کتاب» مشاهده می‌شود). درصورت نوشتاری آن‌قبیل واژه‌های‌زبان‌انگلیسی‌نیازی به *gh* نیست. درگفتارجدید انگلیسی این‌حروف چه درنمای واجی وچه‌آوایی، نمایانگر هیچ واحدی نیستند، اما نه‌تنها درسالهای اخیر همهٔ تلاشهای مربوط به اصلاح خط با شکست مواجه شده‌اند، بلکه گاهی اوقات به خصومت واقعی نیز منجر گشته‌اند. نویسنده و منتقد بزرگ بریتانیایی، جرج برناردشاو[16]، طرفدار سرسخت اصلاح خط انگلیسی بود. درواقع، موقعی‌که وی درسال۱۹۵۰ درگذشت، دروصیت نامه‌اش بخشی ازدارایی خودرا وقف ایجاد مؤسسه‌ای‌کردکه اصلاح خط زبان انگلیسی را به‌عهده گیرد، اما تا به‌حال در این مورد هیچ نتیجه‌ای عاید نشده است. در ایالات متحده، رئیس جمهور تئودور روزولت[17] طرحهایی داشت تا از مؤسسهٔ چاپ دولتی[18] به‌عنوان محرکی برای تغییر املای برخی از واژه‌های زبان انگلیسی استفاده کند (برای مثال ، واژهٔ *light* به

---

16. George Bernard Shaw
17. Theodore Roosevelt
18. Government Printing Office

صورت *lite* نوشته شود). واکنش کنگره در برابر اقدام «مداخله درزبان ما» چنان شدید بودکه رئیس جمهور ازتلاش خود دست کشید.

قرض گیری نیز باعث شده است خط زبان انگلیسی از منعکس کردن برخی از نماهای واجی عاجز باشد. همان گونه‌که زبان‌انگلیسی‌واژه، تکواژ، و مشخصهٔ واجی‌قرض کرده است، از زبانهای دیگرصورتهای نوشتاری نیز به‌عاریه گرفته است. برای مثال، در دوران انگلیسی میانه بسیاری از افراد با سواد زبان فرانسه نیز می‌دانستند. در فصل ۵ مشاهده‌کردیم‌که برای مدتی منزلت زبان فرانسه بیشتر از انگلیسی بود، و تعجب‌آور نیست‌که برخی از ویژگیهای نوشتار فرانسه به‌انگلیسی سرایت‌کرده باشد. برای مثال، در انگلیسی باستان واژهٔ *choose*، *chew*، و *cheese* به‌ترتیب به‌صورت *cēosam*، *cēowan*، و *cēse* نگاشته می‌شدند. تغییر املای *c* به *ch* ناشی از این واقعیت است‌که واژه‌هایی مانند *chase*، که آوای آغازین آنها همانند آواهای آغازین *choose*، *chew*، و *cheese* بود، اززبان فرانسه قرض گرفته شدند. چون نخستین آوای واژهٔ *chase* در زبان فرانسه با نشانه‌های *ch* نوشته می‌شد، و چون همراه واژه صورت نوشتاری آن نیز به‌عاریه‌گرفته شد، تعجب‌آور نیست که صورت نوشتاری معتبر *ch* به واژه‌های بومی انگلیسی نیز سرایت‌کرد.

دانش‌پژوهان خوش‌نیت نیز، شاید به‌علت علاقهٔ بسیارشان به‌اصلاح خط، برنوشتار زبان انگلیسی اثر نهاده‌اند. منشأ لاتینی بسیاری ازواژه‌های انگلیسی‌که خیلی وقت پیش قرض‌گرفته شده‌اند، براثر تحولات عادی تلفظ مجهول‌گشته است. (بحث مربوط به *cēse* در فصل ۵ را به‌یاد بیاورید). در دوران رنسانس، بین سالهای ۱۴۰۰ و ۱۶۰۰، باردیگر به زبان لاتین علاقه نشان داده شد وبرخی از دانشمندان کوشیدند املای آن واژه‌های انگلیسی راکه منشأ لاتین داشتند تغییر دهند تا اصل ومنشأ آنها بوضوح‌مشخص شود. دربسیاری ازموارد، تغییرات املایی با تلفظ انگلیسی میانه ارتباطی نداشت. برای مثال، واژهٔ *doubt* از زبان فرانسه به‌صورت *doute* توسط انگلیسی قرض‌گرفته شده بود. اصل لاتینی این واژه *dubitum* بود، وچون این‌واژهٔ لاتینی دارای حرف *b* بود، علی‌رغم این واقعیت که هیچ سخنگوی انگلیسی زبانی تاکنون واژهٔ *doubt* را با آوای [b] تلفظ نکرده است، برخی از مردم معتقد بودندکه واژهٔ انگلیسی نیز باید حرف *b* داشته باشد. (اما، توجه دا[illegible]شید که‌گنجاندن حرف *b* درا‌ملای واژهٔ *doubt* رابطهٔ موجود بین این ریشه و [illegible] *dubious* و *indubitable* را مشخص می‌کند.) مداخلهٔ مشابهی نیز موجب ش[illegible]د درصورت نوشتاری واژه‌های *island* و *aisle* که هیچ‌وقت تلفظ نمی‌شود، گنجانده شود. اما، مواردی‌که املای واژه برتلفظ آن اثر گذاشته

است؛ اصطلاح تلفظ املایی[۱۹] حاکی از این پدیده است. [illegible]گلیسی جدید *perfect* در دورهٔ انگلیسی میانه به‌صورت *parfit* از فرانسوی به[illegible]فته شده‌است. اما صورت اصلی آن در لاتینی *perfectus* بوده است، و بدین ع[illegible] املای *parfit* در انگلیسی به *perfect* تبدیل شد. برخلاف *doubt* که در آن حرف مندرج *b* هرگز تلفظ نشد، مردم در مورد واژهٔ *perfect* تلفظ املایی را به‌کار بستند و در انگلیسی جدید هرجا که این واژه دارای حرف *c* باشد، به‌صورت آوای [k] ظاهر می‌شود. سایر مثالهای جدید درمورد تلفظ املایی را می‌توان t در *often*، و *l* در *soldier* ذکر کرد، در گذشته‌ای نه چندان دور، معمولترین تلفظهای این دوواژه [ɔfən] و [soǰər] بود، اما اکنون واژهٔ نخست اغلب به‌صورت [ɔftən] تلفظ می‌شود، وواژهٔ دوم را تقریباً همه به‌صورت [solǰər] تلفظ می‌کنند.

پس، روشن است که بین نظام نوشتاری الفبایی ونظام واجی زبان اثر متقابل وجود دارد. گاهی اوقات تلفظ از طریق نوشتن واژه تأثیر می‌پذیرد، وصورت نوشتاری نیز ممکن است بتدریج براثر تحولات حادث درنظام واجی متحول نشود. شاید به دلیل ثابت و با دوام بودن نوشتار، واینکه نوشتار در مدرسه بطور رسمی آموخته می‌شود، بسیاری از مردم، هرچند ممکن است متوجه تحولات همسان در تلفظ نشوند، در برابر تحولات املایی‌دهن بهاعتراض می‌گشایند. اما جالب این‌است که مردم فقط پس ازانتشار لغت‌نامه های انگلیسی در قرن هفدهم به‌صورت نوشتاری توجه‌کردند. پیش از انتشار اعلانهای مربوط به املای «درست» از سوی افراد خودگمارده، هرکسی کم وبیش به‌دلخواه خود املای واژه‌ها را مشخص می‌کرد. ازآنجاکه همهٔ مردم ازنظام نوشتاری یکسان استفاده می‌کردند و نشانه‌های آن نظام عموماً بانماهای واجی همهٔ سخنگویان مطابقت داشت، اختلاف در املا کمتر ازآن بودکه انتظار می‌رفت. هر چند ممکن است پیشینیان زبانی ما به‌خاطر وجود تفاوتهای املایی و معمول بودن اختصارات بسیار زیاد دردست نوشته‌های قرون وسطی، نمی‌توانستند سریعتر بخوانند، اما شاهدی وجود ندارد ثابت‌کند که تفاوتهای املایی در درك مواد نوشتاری برای آنان اشکالات اساسی به وجود می‌آورد.

تفاوتهای موجود بین صورتهای نوشتاری برخی ازواژه‌ها درلهجه‌های آمریکایی و بریتانیایی تقریباً وضعیتی مشابه مورد فوق دارند. شکل ۲ـ۱۱ مثالهایی در این باره به نمایش می‌گذارد. آمریکاییها اکثراً به‌هنگام خواندن کتابها یا روزنامه‌های بریتانیایی

19. spelling pronounciation

با اشکال اندکی مواجه می‌شوند، وهمچنین بریتانیاییها می‌توانند نوشته های آمریکایی را بی‌اشکال بخوانند. این قبیل تفاوتهای املایی موجود بین‌لهجه‌هـای انگلیسی و آمریکایی اساساً ناشی از تفاوتهای موجود بین تلفظ و واژگان آنها می‌شود. نظام نوشتاری زبـان انگلیسی همانند هر نهاد بشری دیگر دستخوش‌تحولات طبیعی واجتناب ناپذیر شده است از آنجاکـه آمریکاییها و بریتانیاییها همه روزه با یکـدیگر در تماس نبودند، تغییرات املایی حادث دریك سوی اقیانوس اطلس همواره ازآن سوی دیگر پذیرفته نشد. برای مثال، درسال ۱۸۲۸، نوح وبستر[۲۰] توصیه‌کردکه *u* ازصورت نوشتاری واژه‌هایی‌مانند *colour*، و *honour* حـذف شود. اعتبـار لغت‌نامهٔ وی تحت عنـوان *American Dictionary of The English Language* به‌اندازه‌ای زیاد بودکه توصیه‌اش در ایالات متحده عموماً مقبول افتاد. اما، در بریتانیا املاهای آمریکایی *color* و *honor* نوعی برخورد جاهلانه تلقی شد (وبسیاری از مردم هنوز هم چنین می‌انگارند). این قبیل پـاسخهـای غیر منطقی و عـاطفی در مورد املا خـاص بریتانیاییها نیست؛ بسیاری از آمریکاییها املاهای بـریتانیایـی *colour*، *cheque*، و *centre* را تظاهـر آمیز تلقی

شکل ۲-۱۱

آمریکایی	بریتانیایی
tire	tyre
pajamas	pyjamas
check	cheque
color	colour
honor	honour
center	centre
theater	theatre
defense	defence
offense	[illegible]
traveled	[illegible]
labeled	labelled

20. Noah Webster

می‌کنند. قابل ذکر است که همهٔ تفاوتهای املایی را آمریکاییان به‌وجود نیاورده‌اند، در املای بریتانیایی واژه‌هایی مانند *center* و *theater* ، کاربرد *re* به عوض *er* پدیدهٔ نسبتاً جدیدی است.

از دیدگاه عینی، پیرامون املای صحیح [illegible] بی‌فایده است. نوشتن واژهٔ *defense* با *c* یا *s* واقعاً فرقی ایجاد نمی‌کند. [illegible] ما هردو حرف برای نمایاندن واحد آوایی [s] به‌کار برده می‌شوند (*fence* ، *tense*). اما، مایهٔ خوشحالی است که گاهی اوقات مردم درپذیرش تحولات نظام نوشتاری به‌محافظه‌کاری متوسل نمی‌شوند، گاهی اوقات تحولات پیشنهادی موجد دشواری غیرضروری می‌شوند، مثلاً در مورد افزودن *s* بر واژهٔ *island*. مهمتر اینکه، اگر نظامهای نوشتاری بطورگسترده و پی‌درپی تغییر یابند، برای خوانندهٔ معاصر درك اسناد و ادبیات زمان قدیمی‌تر بزودی غیرممکن می‌شود. درواقع همین ثبات نوشته است- یعنی، امکان‌اندوختن دانش به مدت دهها سال وحتی قرنها- که نوشتار را برای هرجامعه ابزاری این چنین باارزش می‌کند. در صورتی که نظامهای نوشتاری دچار تحول اساسی شوند، دانش اندوخته شده برای همه قابل استفاده نخواهد شد، مگر برای افراد اندکی که شیوهٔ نوشتار قدیم را آموخته باشند.

طرح یك نظام نوشتاری

ارزش بسیار زیاد و عملی نظام نوشتاری مشهود است، حتی وسایل الکترونیکی جدید نیز که گفتار راضبط، ذخیره ومخابره می‌کنند، نتوانسته‌اند جایگزین نوشتار شوند. تصور زندگی بدون نوشتار برای اکثر آمریکاییها تقریباً امکان پذیر نیست- یعنی، بدون هیچ‌کتاب، مجله، یا روزنامه، بدون هیچ نامهٔ پستی یاعلایم، یابدون برچسبهایی حاکی‌از دستورالعملهای مربوط به‌کاربرد، نظافت یاشیوهٔ پخت وپزاجناس‌خریداری شده. نوشتار حتی همراه باگفتار نیز ظاهر می‌شود؛ برای مثال، درآگهیهای تجاری تلویزیونی گوینده اغلب چیزی بیش‌ازآنچه‌که درصفحه به‌صورت نوشته‌ظاهر می‌شود، نمی‌گوید. بنابراین، انتظارمی‌رودکه درراستای اختراع نظامهای نوشتاری برای‌زبانهای فاقدخط،کوششهایی در جریان باشد. درگذشته، بسیاری از این کار توسط میسیونرهای مذهبی انجام می‌شد، و آنان هنوزهم دراین زمینه نیروی اصلی به‌شمار می‌روند. اما، اخیراً دولتهای بسیاری از ملل تازه به استقلال رسیده نیز درجهت ایجاد نظامهای نوشتاری اقداماتی را آغاز کرده‌اند، که‌گاهی اوقات‌ازیاری زبان‌شناسان سازمانهای‌خدماتی‌آمریکا، مانندسپاه صلح[21]

---

21. Peace Corps

بهره‌مند می‌شوند. چون مجریان این قبیل برنامه‌ها عموماً سخنگویان زبانهایی هستند که از نظامهای نوشتاری الفبایی استفاده می‌کنند، در نتیجه نظامهای نوشتاری‌ساختهٔ آنان تقریباً همیشه الفبایی است. ملاحظات عملی موجب می‌گردد که دراین‌گونه موارد از نظامهای نوشتاری الفبایی استفاده شود؛ مثلاً اینکه نظامهای واژه‌نگار مستلزم به کارگیری هزاران نشانه‌اند، و آموزش خواندن و نوشتن این نوع خط برای مردم بسیار دشوار است، همچنین خط هجایی برای زبانهایی که واژه‌هایشان خوشه‌های همخوانی پیچیده دارند، مناسب نیست. اما نظام نوشتاری الفبایی را می‌توان در مورد هرزبانی به‌کاربست، و معمولاً تعداد نشانه‌های آن ازپنجاه فراتر نمی‌رود.

کمتر پیش می‌آیدکه نظامهای نوشتاری جدید از همهٔ جهات جدید باشند. تقریباً همهٔ آنها براساس نشانه‌های نظامهای موجود ایجاد می‌شوند، درست همانند یونانیان که نخست نشانه‌های نظام نوشتاری هجایی سامی را اخذکردند و با استفاده از برخی نشانه‌های همخوانی سامی برای نمایاندن واکه‌های یونانی، آنهارا به یك نظام الفبایی تبدیل‌کردند. نمونهٔ بسیار جدید قرض‌گیری نشانه‌های خطی در اوایل سدهٔ نوزده رخ داد. سکویا[۲۲]، سرخپوستی از قبیلهٔ چروکی[۲۳]، یك نظام نوشتاری هجایی اختراع‌کردکه به‌مدت چند سال درکتابها وروزنامه‌های قبیلهٔ چروکی، و نیز در نامه نگاریهای شخصی از آن استفاده می‌شد. سکویا بسیاری از نشانه‌های الفبای مارا به‌کار برد، اما وی بطور قراردادی به‌هر نشانه یك هجای زبان خودرا (شامل یك همخوان و واکهٔ پس از آن) نسبت داد. نظام هجایی چروکی هشتاد و پنج نشانه دارد. صورتهای قرضی ازنظام نوشتاری انگلیسی‌نشانه‌های J (نمایندهٔ هجای [gu])، M ([lu])، و S ([du]) هستند. برخی از نشانه‌ها ظاهراً صورتهای متحول حروف انگلیسی هستند، مانند y ([mu]) و G ([yu])؛ سایر نشانه‌ها، برای مثال نشانهٔ Ͻ ([nu]) به‌نظر می‌رسد که به‌وسیلهٔ خود سکویا ابداع شده‌اند. امروزه، ارو[illegible]ی و آمریکاییهایی‌که برای زبانها نظامهای نوشتاری ایجاد می‌کنند، عموماً الفب[illegible]راساس الفبای خودما، و اغلب به‌همراه برخی از نشانه‌های الفبایی آوانگار زبان‌شناسان می‌سازند (به فصل۷ رجوع کنید).

ایجاد نظام نوشتاری الفبایی برای یك‌زبان صرفاً انتخاب نشانه‌ها نیست. برای این منظور شخص باید نظام واجی زبان مورد نظر را نیز مشخص کند، زیرا همان‌طور که قبلاً ذکر گردید، نظام نوشتاری الفبایی هرگز آوانگار نیست- بلکه نمایانگر سطح واجی نظام‌آوایی است. موقعی‌که سخنگویان‌بومی زبان الفبای‌خودرا به‌وجود می‌آورند،

---

22. Sequoia 23. Cherokee

نشانه‌های مورد استفاده عموماً با نماهای واجی بخوبی مطابقت می‌کنند، هر چند ممکن است این امر بطور ناخودآگاه صورت گیرد. از سوی دیگر در صورتی‌که میسیونرهای مذهبی یا سایر بیگانگانی که بر زبان مسلط نیستند، [illegible]اد نظام نوشتاری الفبایی بکوشند، نخست باید برای تعیین نماهای واجی زبان [illegible]ر، نظام واجی را تجزیه و تحلیل کنند.

اما، ملاحظات زبان‌شناختی نیز غالب اوقات به‌تنهائی برای ایجاد نظام نوشتاری کافی نیست. برای مثال، اگرزبان دیگری بانظام نوشتاری درمنطقه وجود داشته باشد، درآن‌صورت معمولاً لازم است‌که نظام نوشتاری جدید هرچه بیشترشبیه نظام نوشتاری موجود ایجاد گردد. بسیاری از افراد دوزبانه‌ای که به هردوزبان سخن می‌گویند، ممکن است ازپیش قادر به‌نوشتن وخواندن به یکی ازآن دوزبان باشند و در نتیجه امکان دارد نظام نوشتاری‌ای راکه کاملاً متفاوت از نظام نوشتاری زبان اول باشد، رد کنند. در آمریکای جنوبی این قبیل معیارها در ایجاد نظامهای نوشتاری برخی از زبانهای سرخپوستان،که به زبان اسپانیولی نیز سخن می‌گویند ومی‌نویسند، مؤثر بوده‌اند.

بسیاری ازنظامهای نوشتاری جدید در خارج از مناطق جغرافیایی مربوط به‌آن زبانها ناشناخته هستند. این مورد غیر منتظره نیست، زیرا جوامعی‌که درگذشته فاقد نظام نوشتاری بودند، عموماً درپیشرفتهای علمی وفنی دیگر جهانیان تأثیر اندکی داشته‌اند، در واقع، در جامعه‌ای که فاقد وسیلهٔ ثبت پیشرفت وانتشار دانش به‌صورت ثابت است، چنین پیشرفتی بی‌نهایت دشوار می‌باشد اما، موقعی‌که نظام نوشتاری ایجاد وآموخته شود، مطالعه و آموزش‌رسمی‌تحقق می‌یابد، وزمینه برای پیشرفت‌وبالندگی فراهم‌می‌گردد.

خلاصه

گفتار ونوشتار دو تجلی متفاوت زبان هستند. هرچند گفتار ازنظر تاریخی، زمانی، و میزان کار برد مقدمتر از نوشتار است، اما نوشتار از مزیت ثبات برخوردار می‌باشد. اکثر نظامهای نوشتاری کنونی، مانند نظام نوشتار زبان انگلیسی، الفبایی هستند، تنها نظام هجایی معروف و معاصر ژاپنی است، و نوشتار چینی نمونهٔ بارزی ازیك نظام نوشتاری واژه‌نگار جدید است. نظامهای نوشتاری به مراتب کندتر از نظامهای واجی متحول می‌شوند، و این خود تاحدودی حاکی از این واقعیت است‌که خط زبان انگلیسی همیشه ــ نمای دقیقی از سطح واجی را به‌دست نمی‌دهد. بسیاری از زبانهای جهان هنوز فاقد نظام نوشتاری هستند.

جُستار بیشتر

۱ـ (الف) دوواژهٔ انگلیسی را فهرست کنید، بطوری‌که بتوان آنها را توسط نشانه های هجایی نظام نوشتاری هیراگانای ژاپنی ارائه شده در شکل ۱ـ۱۱ نوشت.
(فهرست خودرا بر تلفظ مبتنی کنید، نه براملای واژه‌های زبان انگلیسی.)
(ب) واژه‌های فهرست‌شده در بند (الف) را با نشانه‌های هیراگانا بنویسید.
(ج) بیست واژهٔ انگلیسی راکه در متن ذکر نشده باشند فهرست‌کنید، بطوری‌که نتوان آنها را بانظام نوشتاری هیراگانا نوشت.
(د) تهیهٔ‌کدام یك ازاین دوفهرست آسانتر است؟ در موردامکان‌ایجاد یك نظام‌نوشتاری هجایی برای زبان انگلیسی به چه‌نتایجی می‌رسید؟

۲ـ واژه‌های زیر را براساس تلفظ خودتان آوانگاری تفصیلی کنید؛ نشانهٔ تکیهٔ نخستین (´) را برای مشخص‌کردن هجایی‌که در هریك از واژه‌ها باقوی‌ترین فشار تولید می‌شود به‌کار برید.

bomb	—	bombard
malign	—	malignant
medicine	—	medicate
reciprocal	—	reciprocity
sign	—	signature

(الف) آوانویسیهای خودرا بانوشتار عادی مقایسه‌کنید، درمورد هریك ازجفتها، مواری را مشخص کنیدکـه در آنها املای واکـه‌ها و همخوانها ثابت باقی می‌مانند، اما تلفظشان تغییر می‌یابد.
(ب) شما با اصطلاحات زبانشناسی *phoneme* و *morpheme* که به ترتیب به صورتهای [fónim] [illegible] [mɔ́rfi[illegible] تلفظ می‌شوند، آشنا شده‌اید، برخی از زبان‌شناسان اصطلاح [illegible] را دربرابر آوابه‌کار می‌برند واز اصطلاح [mɔrf] برای مشخص‌کردن تکر[illegible]ی استفاده می‌کنندکه درگفتار واقعاً ظاهر می‌شود. با در نظرگرفتن املاهای فعلی *phoneme* و *morpheme*. برای نمایاندن [fon] و [mɔrf] کدام‌یك ازصورتهای نوشتاری زیررا ترجیح می‌دهید: *fone* و *morf*، یا *phone* و *morph*? توضیحات لازم را ارائه‌کنید.
(ج) با تـوجه به واژه‌های ارائه شده در بندهـای (الف) و (ب)، ماهیت‌واجـی نظام

نوشتاری ما چه مزیتهایی در اختیار خـواندن عادی بی[illegible] خوانی می‌گذارد؟ چه مضاری ممکن است متوجه (۱) املا، (۲) خواندن ب[illegible]لند، و(۳) سخنگویان سایر زبانهایی‌که به‌یادگیری زبان انگلیسی مبادرت م[illegible] بشود.

۳ـ اگر نظام نوشتاری الفبایی زبان درطول زمان تغییر نکند، اما نظام واجی آن متحول شود، هم نویسه‌ها[24] پدید می‌آیند، یعنی واژه‌هایی باصورت نوشتاری یکسان، اما با معانی متفاوت، وگاهی اوقات، باتلفظهای متفاوت. مثال:

bow	[bo]	[baw]
lead	[lid]	[lɛd]
read	[rid]	[rɛd]
use	[yus]	[yuz]

آیا هم نویسه‌های فوق مارا در درك جمله‌های زیر باهیچ مشکلی مواجه نمی‌کنند؟ توضیحات لازم را ارائه دهید.

(a) Dr. Johnson made a deep *bow* and his clip-on *bow* tie fell off.

(b) Harry Ellis wanted to *lead* the demonstration by the *lead* metal workers.

(c) The teacher's aid *read* the book to Johnny because he doesn't kuow how to *read* yet.

(d) Do not *use* this appliance until you have studied the instructions for its *use*.

---

24. homograph

بخش پنجم

سخنگویان، جمله‌ها و نحو



اکثر مردم با شنیدن واژهٔ «دستورزبان»، قواعد تجویزی‌ای را به‌یاد می‌آورند که آموزگارانشان بررعایت آنها پافشاری می‌کردند تا نوشتار یا گفتار آنان «صحیح» یا «دستوری» شود. این نوع کاربرد اصطلاح «دستور» بسیار محدود است، زیرا اصولا حاکی از قواعد تحمیلی وکنترل کننده می‌باشد و به قواعد سازنده‌ای که واقعاً شالودهٔ دانش زبانی سخنگویان را تشکیل می‌دهد، نمی‌پردازد. موقعی که زبان‌شناس جمله‌ای را دستوری توصیف می‌کند، قضاوت خود را برنظام توصیفی و عینی قواعد سازندهٔ زبان مبتنی می‌سازد.

معمولاً ما بدون توجه به‌چگونگی بیان مطلب سخن می‌گوییم یا می‌نویسیم، اما هربار که گفته را تولید می‌کنیم، مجموعه‌ای از قواعد نهانی را به‌کار می‌بریم که براساس آنها واژه‌ها به‌صورت جمله آرایش می‌یابند. برای مثال، ما می‌توانیم جملهٔ (۱) را اداکنیم، اما هیچ سخنگوی زبان انگلیسی هرگز جملهٔ (2) را ادا نخواهدکرد.

(1) In a small town, it is difficult to organize a successful boycott of nonunion products.

(2)* Town a small in,to organize it difficult is products nonunion of boycott a successful.

جملهٔ (۱) دستوری[1] است؛ این جمله براساس قواعد جمله سازی زبان انگلیسی ایجاد شده است. از سوی دیگر. جملهٔ (2) غیر دستوری[2] است؛ این جمله تابع‌قواعد

---

1. grammatical　　2. ungrammatical

جمله‌سازی زبان انگلیسی نیست (در آغاز جمله‌های غیر دستوری علامت ستاره ثبت می‌شود).

مجموعهٔ اصول یا قواعد سازنده‌ای که بر اساس آنها واژه‌های یك زبان به‌صورت جمله آرایش می‌یابند، نحو[3] آن زبان نامیده می‌شود. هرسخنگویی بر نحو زبان خود مسلط است. این دانش، سخنگو را قادر می‌سازد تا جمله‌ها را تولید و درك کند، برخی از ویژگیهای جمله‌ها را تشخیص دهد، وحتی همانند تشخیص ماهیت نابهنجار جملهٔ (2) در بالا، مشاهدات عینی انجام دهد. دانش نحوی‌ای که زیرساخت تواناٸیهای سخنگویان را در پرداختن به جمله‌ها تشکیل می‌دهد، آگاهانه نیست، اما خود نحو کاملاً واقعی است. وظیفهٔ اصلی زبان‌شناس تشخیص دانش نحوی سخنگویان و توصیف این دانش است. این گونه توصیف را، درصورتی که به همراه توصیف سایر جنبه‌های دانش زبانی عرضه شود (از قبیل دانش مربوط به‌واج شناسی، تکواژها، و قواعد واژه سازی) دستور آن زبان نامند. البته، دستور یك زبان در واقع در اذهان سخنگویانش نهفته است. دستور زبان توصیفی‌ای که ازسوی زبان‌شناس عرضه می‌شود، حاکی از نظریه یا فرضیه‌ای است که مشکل واقعی دستور زبان را مشخص می‌کند. (اما، باید متذکر شد که این تمایز درکتابها و مقالات زبان‌شناسی بندرت تصریح شده است.)

نحو زبان را می‌توان به نوعی هستهٔ آن زبان انگاشت، زیرا این نحو است که معنی را با صورت مادی بیان، مانند آواها یا نشانه‌های نوشتاری، پیوند می‌دهد. در فصلهای آینده این نقش نحو را بررسی خواهیم کرد، اما باید در اینجا متذکر شویم که اصطلاح «دستور زبان» گاهی اوقات به‌مفهومی بسیار محدود و برابر با نحو به‌کار برده می‌شود. ازاین‌رو، اصطلاح دستور زبان[4] ممکن است به‌صورت چند مفهوم مختلف، و گاه با یکدیگرهمپوشی داشته باشند: (۱) به‌عنوان اصطلاحی مترادف با نحو، (۲) به‌عنوان اصطلاحی برای نمایاندن کل پیکرهٔ عناصر و واحدهای تشکیل دهندهٔ یك زبان (نحو، و واج شناسی، و واژه‌سازی)، (۳) به‌عنوان برچسبی برای نمایاندن توصیفی که زبان‌شناس از یك زبان ارائه می‌دهد، (۴) به‌عنوان اصطلاحی برای توصیف پیکره‌ای از دانش زبانی نهفته در اذهان سخنگویان یك زبان. البته، علاوه براین، وجود دستور زبان تجویزی ذکر شده در بالا و نیز مورد بحث در فصل ۲ را نباید نادیده بگیریم. خوانندگان متوجه این مطلب خواهند شد که بافت زبانی غالباً مشخص می‌کند که منظور از کاربرد این اصطلاح کدام معنا (یا ترکیبی از معانی) است. در این بخش ما جنبه‌های مختلف دانش نحوی سخنگویان و نیز توصیف آن را ازسوی زبان‌شناس بررسی خواهیم کرد.

---

3. syntax

4. Grammar

فصل ۱۲

دانش نحوی سخنگویان

تلاش برای توصیف دانش نحوی سخنگویان بومی یك زبان، اقدامی است بلند ـ پروازانه چون حتی خود سخنگویان نیز از این دانش آگاه نیستند، در نتیجه نمی‌توان آن‌را مشاهده و بعد توصیف کرد. درنتیجه، پژوهشگران اجباراً به شواهد غیر مستقیم‌استناد می‌کنند. آنان چگونگی انعکاس این دانش نحوی را درجمله‌هایی بررسی می‌کنندکه از سوی مردم تولید ودرك می‌شوند، و نیز درقضاوتهایی مورد بررسی قرار می‌دهندکه مردم می‌توانند پیرامون جمله‌ها انجام دهند. سپس، پژوهشگران به استناد این اطلاعات قابل مشاهده، دربارهٔ نوع دانشی‌که مردم باید داشته باشند تا بتوانند به زبان تحقق بخشند، فرضیهٔ معقولی ارائه می‌دهند.

در این فصل ما پیرامون جنبه‌های مختلف نحو،که درکنش‌زبانی سخنگویان انگلیسی منعکس می‌شود، خواهیم پرداخت. درفصلهای بعد خواهیم کوشید تانوع نحوی‌ای را توصیف کنیم‌که زیرساخت این‌نوع‌کنش را تشکیل می‌دهد.

زایایی[1]

تعداد جمله‌های دستوری هرزبانی نا محدود است؛ تعداد جمله‌هایی‌که امکان تولید آنها در یك‌زبان وجود دارد از محدودیتی برخوردار نیست. حتی اگر فهرستی از کلیه جمله های تولید شده در سرتاسر تاریخ زبان انگلیسی را در اختیار می‌داشتیم، فوراً می‌توانستیم با ضمیمه‌کردن دو (یاچند) جمله به‌یکدیگر به‌کمك *and*، جمله‌ای جدید بر آنها بیفزاییم. شیوهٔ دیگر تولید جمله‌های بی‌نهایت طولانی عبارت‌است ازکار بردجمله‌

1. productivity

واره‌های موصولی متعدد (به مثال (8) در فصل ۲رجوع کنید) و افـزودن عبارتهـایی مـانند: *I know that John knows that Mary is aware that I know...* به سایر جمله‌ها.

برای‌هیچ سخنگوی زبان انگلیسی امکان تولید یا شنیدن کلیهٔ جمله‌های زبان خود وجود ندارد. اما، به استناد دانش زبانی، وبالقوه می‌تواند هریك از آنها را تولید کند یا هرجملهٔ دستوری را درك نماید هرچند به استناد کاربرد واقعی زبان می‌توان گفت که هیچ سخنگویی فرصت استفاده از دانش زبانی خودرا نمی‌یابد، اما دانش وی در بارهٔ زبان انگلیسی تعداد نامحدودی از جمله‌های دستوری را در برمی گیرد. به‌عبارت دیگر، زایایی زبان معلـول توانش زبانی زیرساختی سخنگوست، که هرگز بطور کامل درکنش زبانی وی منعکس نمی‌شود.

نظریهٔ نحو عبارت است ازنظریهٔ مربوط به آنچه‌که سخنگویان می‌دانند، نه آنچه که فرصت انجامش را دارند. ازاین‌رو، نظریهٔ نحو زبان باید زایایی را تـوصیف کند. دانش نحوی سخنگو به‌هرشکلی‌که توصیف شود، آن توصیف بـاید کلیهٔ جمله‌های ممکن زبان را دربر گیرد. ازاین‌رو، واضح است‌که ارائهٔ توصیف کامل نحـو صرفاً از طریق فهرست‌کردن جمله‌ها امکان پـذیر نیست. این فهرست انتهایی نخـواهـد داشت. هیچ‌کسی تابه‌حال نتوانسته است فقط با ازبرکردن فهرستی از جمله‌ها، زبانی را یادگیرد. ظرفیت ذخیره سازی‌انسان به‌هر اندازه هم‌که باشد، باز از محدودیتی برخوردار است، بنابراین، ذخیره‌کـردن یك فهـرست نامحدود بـرای هرکسی غیرممکن است. اگـر آن مجموعهٔ نامحدود توسط مجموعهٔ محدودی از اصول یا قـواعد تـولید شود، در آن صورت ذهن انسان می‌تواند ازعهدهٔ ذخیرهٔ تعداد نامحدودی ازعناصر (درمورد زبان، جمله‌ها) برآید. برای مثال، می‌دانیم‌که تعداد اعداد ریاضیات نامحدود است. به دنبال هرعددی می‌توان عـدد دیگـری را ذکـرکـردـ پس‌ازعدد ۱۶۲، ۶۸۴، ۴۳۵، ۳۹۷، ۲ عـدد به ترتیب ۱۶۳، ۶۸۴، ۴۳۵، ۳۹۷، ۲ را خواهیم داشت. علت این تـوانایی دانستن اصل مربوط به شمارش است، که براساس آن مـی‌توانیم عددی را پس از عادی دیگر تـولیدکنیم، اما ممکن است از ذکر خود اصل ناتـوان باشیم، چنین گفته‌ای در مورد زبان بشری نیز صدق می‌کند. ازآنجاکه سخنگویان توانایی تولید تعداد نامحدودی از جمله‌های‌دستوری را دارند، آنان باید از اصولی که آن جمله‌هـا را می‌زایانند[2] یـا تـولید می‌کنند، مطلع باشند. این اصول، قواعد نحوی زبان را تشکیل می‌دهند؛ آنهـا بایـد دردستور توصیفی

---

2. Generate

زبان وارد شوند. اگر این اصول به‌عنوان قواعدی که جمله‌ها را تولید می‌کنند (وهمان طور که مشاهده خواهیم کرد، ساختهای جمله‌ای)، بطور صریح وصوری بیان شوند، در آن صورت دستور حاصل را می‌توان دستور زایا[3] نامید.

معیارهای نحوی ودستوری بودن[4]

هرچند دستور ذهنی سخنگویـان و نیز دستور توصیفی ارائه شده از سوی زبان‌شناس باید مجموعه‌ای ازاصولی را دربرداشته باشندکه جمله‌های دستوری زبان رانولید کنند، اما، تولید زنجیره‌هایی از واژه‌ها به‌ترتیب صحیح، تنها وظیفهٔ قواعد نیست. برای مثال، قواعد نحوی زبان انگلیسی در مثال (۱) بی‌تردید جملهٔ دستوری (a) را تـولید می‌کنند، اما نه جملهٔ غیردستوری (b) را.

(1) a. The boy who sits next to me participated in a sensitivity session last week.

b.* Participarted a in sensitivity the session boy next who me to sits week last.

علاوه برترتیب واژه‌ها، توالی واژه‌ها ممکن است به‌علت تخطی ازقـواعد نحوی مربوط به‌گزینش‌مقوله‌های واژگانی مناسب نیز غیردستوری شود. بـدین علت، در مثال (2) جملهٔ (a) دستوری، اما جملهٔ (b) غیردستوری است.

(2) a. The cake is good.

b.* The expire is good.

اشکال جملهٔ (b) در این است که قواعد نحوی زبان انگلیسی ایجاب می‌کنند که پس از *the* وپیش از *is* مقوله یا طبقهٔ خاصی ازواژه‌ها باید ظاهر شود؛ این مقوله را دردستور سنتی با برچسب اسم مشخص می‌کنند. درجملهٔ (a) واژهٔ *cake* اسم است، در نتیجه جمله دستوری است، اما در جملهٔ (b) واژهٔ *expire* فعل می‌باشد. همهٔ سخنگویان زبان انگلیسی، چه بتوانند قاعدهٔ نحوی مـربوطه را ذکرکنند یا به مقوله‌های واژگـانی مورد استفادهٔ زبان‌شناسان اشاره بکنند یانه، می‌توانند اشکال جملهٔ (b) را مشخص کنند.

---

3. Generative Grammar 4. Grammaticality

بخشی از دانش زبان انگلیسی ما دربارهٔ گروه‌بندی واژه‌ها به صورت مقوله‌هاست (که گاهی اوقات آنها را اجزای کلام نامند). واژه‌های *cake*، *men*، *tree*، *governor*، *unicorn*، *auditorium*، *happiness*، *child*، و *peace* همه به یك مقوله تعلق دارند، که در برابر آنها واژه‌هایی مانند *expire*، *go*، *imitate*، *understand*، *see*، و *interrupt* گروه دیگری از واژه‌ها را تشکیل می‌دهند. برای نامیدن این قبیل مقوله‌ها در طول زمان برچسبهایی ایجاد شده است، ونخستین مجموعهٔ فوق نمایانگر اسامی، ودومی حاکی از افعال هستند. دانش مربوط به مقوله‌های واژگانی از معیارهای نحوی است که سخنگویان را قادر می‌سازد تاجملات دستوری را تولید ودرك کنند، و همزمان با آن، جملات غیر دستوری را مشخص کنند و از آنها اجتناب ورزند. ازاین‌رو، توصیف نحو زبان انگلیسی باید شرح مقوله‌های واژگانی را نیز دربر گیرد.

ذکر این نکته لازم است که بسیاری ازمدارس برای آموزش اجزای کلام زمان زیادی صرف می‌کنند. اما، هیچ آموزگاری تا به‌حال برای سخنگوی زبان انگلیسی اجزای کلام زبان خودرا تدریس نکرده است. حتی کودکان چهارساله نیز، هرچند که دانش آنها ناخودآگاهانه است. اجزای کلام را می‌شناسند. شایدکودکان نتوانند مثلاً به دستورالعمل «بیست وپنج فعل زبان انگلیسی رافهرست کنید» پاسخ گویند، اما بی‌تردید درذهن خود واژه‌ها را طبقه‌بندی می‌کنند، برای مثال، آنان به عوض فعل، اسم به‌کار نمی‌برند. هیچ سخنگوی بومی زبان انگلیسی، در هر سنی که باشد، جملهٔ b در مثال (3) را تولید نخواهدکرد، هرچندکه جملهٔ a نیز وجود داشته باشد.

(3) a. The unicorns see the tree.
b.* The unicorns tree the see.

اینکه ما واژه‌ها را بدرستی به‌کار می‌بریم، ثابت می‌کند که هر کسی بطور ناخودآگاه از اجزای کلام زبان خود مطلع است. کاری‌که آموزگار یاکتاب درسی‌در نهایت می‌تواند بکند، ارائهٔ برچسبهایی است تا توسط آنها بتوانیم در بارهٔ طبقات واژگانی‌ای صحبت کنیم‌که از قبل آنها را می‌دانیم.

جنبهٔ دیگر نحو مربوط به نقش واژه‌ها (یاگروهها) در جمله می‌شود. واژه‌ای مثل *cat* وابسته به مقولهٔ اسم در زبان انگلیسی است، اما آن واژه را می‌توان به بیش از یك طریق با سایر عناصر جمله مرتبط کرد. ازاین‌رو درمثال (4) واژهٔ *cat* در (a) فاعل است، اما در (b) مفعول.

(4) a. The cat chased the dog.
b. The dog chased the cat.

نقشهای نحوی‌ای[۵] از قبیل فاعل ومفعول درواقع روابط موجود میان عناصرجمله را مشخص می‌کنند، وتغییر روابط معمولاً موجب تغییرمعنایی می‌شوند. سخنگویان زبان، بدون توجه به اینکه از برچسبهای مورد استفاده در توصیف این قبیل نقشها مطلع باشند یانه، همانند مقوله‌های واژگانی از نقشهای نحوی عناصر جمله نیز مطلع هستند.

اطلاعات مربوط به‌نقشهای نحوی، اساسی را فراهم می‌سازدکه بواسطهٔ آنها می‌توان دستوری بودن جمله‌ها را مشخص کرد. جمله‌های ارائه شده در مثال (5) را موردملاحظه قرار دهید؛ جملهٔ (a) دستوری است، اماجملات (b) و(c) دستوری‌نیستند.

(5) a. At the annual banquet for retiring personnel, the compang director distributed awards.
b. *At the annual banquet for retiring personnel, the company director distributed.
c. *At the annual banquet for retiring personnel, the company director distributed Mary.

به‌بیان فنی‌تر می‌توان گفت‌که فعل ***distributed*** نیازمند یك مفعول مستقیم است (یعنی، این‌فعل گذرا[۶] است). توجه‌کنیدکه این نیازحاکی ازمقولهٔ واژگانی نیست. اینکه بگوییم به دنبال فعل ***distributed*** باید یك اسم ظاهرشود، کافی نیست، زیرا، علی‌رغم اینکه درجملهٔ (c) به دنبال فعل اسم ***Mary*** ظاهرشده، این جملهٔ غیر دستوری است. در عوض، پس از این فعل باید اسمی ظاهرشود که می‌تواند برای این فعل بخصوص نقش مفعول مستقیم را ایفا کند. جمله‌های مثال (۶) نشان می‌دهندکه برخی از افعال ناگذر[۷] هستند (فقط بدون مفعول مستقیم ظاهر می‌شوند)، مانند فعل جملهٔ (a) در مقایسه با فعل جملهٔ (b)، حال آنکه سایر افعال ممکن است یا با مفعول مستقیم یابدون آن ظاهر شوند، مانند افعال جمله‌های (c) و (d).

(6) a. John complained.

---

5. syntactic function
6. transitive
7. intransitive

b. *John complained the policy.
c. Sarah wrote.
d. Sarah wrote a letter.

بدین ترتیب ، درزبان انگلیسی مقولهٔ فعل را می‌توان به‌زیر مقوله‌هایی تقسیم کرد که بستگی به باهم آیی[8] فعل باعناصری داردکه نمایانگر نقش نحوی مفعول‌مستقیم هستند.

برای تشخیص بیشتر مقوله‌های واژگانی از نقشهای نحوی، می‌توان گفت که در یك جمله یك واژه نمایانگر یك مقوله است، اما ممکن‌است بیش‌ازیك نقش نحوی داشته باشد. از این‌رو، در جملهٔ (7) واژهٔ women یك اسم است، اما هم به‌منزلهٔ مفعول‌فعل force وهم به‌عنوان فاعل فعل leave عمل‌می‌کند.

(7) The athletic director forced the women to leave the gym.

دستور توصیفی‌زبان انگلیسی بایدشرح اصول نحوی آرایش واژگانی، مقوله‌های واژگانی، ونقشهای نحوی را دربرگیرد، زیرا این اطلاعات بخشی ازدانش زبان سخنگویان این زبان را تشکیل می‌دهد.

قضاوتها

علاوه بر تعیین‌اینکه جمله‌ای دستوری‌است یانه، هرسختگوی زبان‌انگلیسی می‌تواند قضاوتهای دیگری نیز دربارهٔ جمله‌های زیر بکند. جمله‌های زیر را درنظر بگیرید:

(8) John was too far away to see.
(9) Careless soldiers and politicians are dangerous,
(10) Smoking cigars can be a nuisance.

هریك ازجمله‌های فوق نمونه‌ای از یك پدیدهٔ زبانی موسوم به ابهام[9] هستند- یعنی، بیش از یك معنی دارند. درجملهٔ (8) یا جان نمی‌تواند ببیند، یاکسی نمی‌تواند جان را ببیند؛ درجملهٔ (9) یا همهٔ سیاستمداران خطرناکند، یا فقط آنهایی که بی‌دقت هستند (اما، درهر دومورد سربازان بی‌دقت خطرناکند)؛ ودرجملهٔ (10) منظور سخنگو می‌تواند یا این‌باشدکه وی کشیدن سیگار را بیهوده می‌داند، یا اینکه وی از سیگارهایی

---

8. co-occurrence 9. ambiguity

که دود می‌کنند، بدون توجه به‌اینکه چه‌کسی آنها را می‌کشد، ناراحت می‌شود. هر چند ابهام این جمله‌ها ممکن است درنگاه نخست برای همهٔ خوانندگان روشن نباشد، اما وقتی که به آنها اشاره شود، هیچ سخنگوی زبان انگلیسی وجود ابهام در این جمله‌ها را انکارنخواهدکرد. ازسوی دیگر، در جمله‌های (11)، (12)، و(13) هیچ ابهامی مشاهده نمی‌شود، وهیچ سخنگوی زبان انگلیسی هرگز مدعی وجود ابهام درآنها نخواهد شد.

(11) John is too far away to be seen.
(12) Careless soldiers and dishonst politicians are dangerous.
(13) Cigarette smoking is dangerous to your health.

چه نوع اطلاعاتی موجب می‌شود تاسخنگویان زبان انگلیسی بتوانند ابهام‌جمله‌ای را تشخیص دهند، وپس از تشخیص آن، بتوانند تعبیرهای مختلف جملهٔ مبهم رادرك‌کنند؟ دستور زبان انگلیسی باید این قبیل دانش را توصیف‌کند.

تفسیر[10] عکس ابهام است. در ابهام جمله بیش از یك معنی دارد؛ اما درتفسیر دو یا چند جمله معنی یکسان دارند. به مثالهای زیر توجه‌کنید:

(14) a. The man sitting on the edge of the roof threatened to jump.
b. The man who was sitting on the edge of the roof threatened to jump.
(15) a. Put the bottle away after you've made the drinks.
b. Put away the bottle after you've made the drinks.
(16) a. The strict teacher knows that the student did not write down the assignment.
b. The teacher who is strict kuows that the student did not write down the assignment.
c. The strict teacher knows the student did not write down the assignment.

10. paraphrase

d. The teacher who is strict knows the student did not write down the assignment.
e. The strict teacher knows that the student did not write the assignment down.
f. The teacher who is strict knows that the student did not write the assignment down.
g. The strict teacher knows the student did not write the assignment down.
h. The teacher who is strict knows the student did not write the assignment down.

سخنگویان زبان انگلیسی تشخیص می‌دهند که درهریك از مجموعه جمله‌های (14) (15)، و(16)، معنی هر جمله، علی‌رغم تفاوتهای ظاهری در تعداد و آرایش واژه‌ها، با معانی سایر جمله‌های مجموعه یکسان است. اما، جفت جمله‌های دیگری نیز وجود دارند که درآنها تفاوت در آرایش واژگانی، مثلا درجمله‌های مثال (17)، منجر به معنی کاملا متفاوت می‌شود، نه به تفسیر.

(17) a. A child at the day care center bit the dietician.
b. The dietician at the day care center bit a child.

گاهی اوقات تغییر آرایش واژه‌ها منجر به جملات غیر دستوری می‌شود. جملهٔ (18) رابا (15) مقایسه‌کنید.

(18) a. Come to the living room after you've made the drinks.
b. *Come the living room to after you've made the drinks.

چه موقع تغییر آرایش واژه‌ها منجر به تفسیر می‌شود؟ چه وقت این قبیل تغییرات منتهی به جمله‌ای با معنی متفاوت می‌شود؟ چه موقع جمله غیردستوری پدید می‌آید؟ کلاً، سخنگویان زبان انگلیسی چه چیزی را می‌دانندکه آنها را قادر می‌سازد تا مشخص‌کنند جمله‌ها تفسیرهای یکدیگرند؟ به هرحال، این مورد نیز جزو دانش زبانی آنهاست، و

بدین‌جهت، بایست در هر نوع توصیف دستور آن زبان منعکس شود.

ابهام و تفسیر مفاهیمی هستند که بدرابطهٔ موجود بین صورت نحوی جمله و معنی آن مربوط می‌شوند. همچنین، سخنگویان زبان‌می‌توانند در ارتباط بااین رابطه‌قضاوتهای دیگری نیز بکنند. برای مثال، به‌نظر مردم. بسیاری از جمله‌های زبان انگلیسی دارای عناصر معنایی‌ای هستندکه درجمله برای دلالت بر آن معانی، واژه یا تکواژی مشاهده می‌شود. سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانندکه فاعل جملهٔ (19) «شما» است، اما واژهٔ «you» در این‌جمله ظاهر نمی‌شود.

(19) Take this basket of cookies to Grand mother's house.

به‌طریق مشابه، درجملهٔ (20)، برنده احتمالاً سیلویا خواهد بود، اما در جملهٔ (21) برنده ماروین است.

(20) Marvin expects Sylvia to win the game.

(21) Marvin expects to win the game.

درجملهٔ (20) نام سیلویا پس از فعل *expects* ظاهر شده، حال آنکه درجملهٔ (21) نام ماروین در آن جایگاه پدیدارنشده‌است. اما، هرسخنگوی زبان‌انگلیسی می‌داند که در هردو جمله برنده چه‌کسی خواهد بود. توصیف زبان‌شناختی انگلیسی باید این قبیل تواناییهای سخنگویان را تصریح‌کند، تا بتواند مفاهیمی را که درگفته‌ها نمودعینی ندارند، درك کند.

ساخت جمله‌های (20) و (21) ظاهراً متفاوت به‌نظر می‌رسد، اما این دو جمله مفاهیم یکسانی را بیان می‌کنند. در واقع، جملهٔ (21) را می‌توان به‌صورت جملهٔ (22) بیان‌کرد. هرچند جملهٔ (22) درزبان انگلیسی‌دستوری نیست، اما همان‌معنی‌را القامی‌کند.

(22) *Marvin expects Marvin to win the game.

ممکن‌است دوجمله باساختهای متفاوت معانی یکسان داشته‌باشند. ازسوی‌دیگر، دو جمله‌ای‌که ساخت آنها یکسان به‌نظر می‌رسد، ممکن است معانی متفاوتی داشته باشند؛ مثال کلاسیك این‌وضع درزبان انگلیسی جفت جمله‌های زیر است:

(23) John is eager to please.

(24) John is easy to please.

به نظر می‌رسد که ساخت هردوجملهٔ (23) و (24) یکسان است، اما معانی آنها متفاوت می‌باشد. هرسخنگوی بومی زبان انگلیسی می‌داند که درجملهٔ (23)، جان فاعل *please* است، امادرجملهٔ(24)، جان‌مفعول *please* می‌باشد، دربارهٔ دستورزبان خودمان چه می‌دانیم که باعث می‌شود این‌چنین قضاوت کنیم؟

خلاصه

همهٔ انسانهایی که به زبانی تکلم می‌کنند، بالقوه می‌توانند هرکدام از جمله‌های دستوری بیشمار زبان خودرا تولید یادرك کنند. هرچند تعداد جمله‌های ممکن نامحدود است، اما دانشی که شخص را قادر می‌سازد تااین جملهها را تولید یا درك کند، محدود می‌باشد– یعنی، عبارت است ازمجموعهٔ محدودی از قواعدی که‌کلیه جمله‌های دستوری را تولید می‌کند. دستور زبان شامل چنین قواعدی است. علاوه بر تولید جمله‌ها، دستور زبان باید اصول نحوی حاکم برآرایش واژه‌ها، مقوله‌های واژگانی، ونقشهای نحوی را نیز توصیف کند؛ همچنین، باید دانشی را منعکس کند که شالودهٔ توانا ییهای سخنگویان را به‌هنگام تشخیص موارد زیر تشکیل می‌دهد: به هنگام تشخیص جمله‌های غیردستوری، مبهم، جمله‌هایی که تفسیرهایی از یکدیگرند، یا جمله‌هایی که از نظر ساخت یا معنا با جملهٔ دیگر مرتبط هستند. زبان‌شناس جدید در تلاش برای‌تصریح همهٔ این جنبه‌های‌دانش نحوی باوظیفهٔ دشواری روبرو می‌شود. تاکنون هیچ دستورزبان کامل وجامعی برای هیچ زبانی نوشته نشده است. اما، دردودههٔ اخیر پیشرفت چشمگیری دراین باره حاصل شده است. درفصلهای آینده ما برخی از نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی دربارهٔ نحو زبان انگلیسی را بررسی خواهیم کرد. اما، ذکر این نکته لازم است‌که، هرچند همهٔ مثالها از زبان انگلیسی است، اکثر مطالب به‌سایر زبانها نیز مربوط می‌شوند. در این بخش به‌دو دلیل توجه مابه‌زبان انگلیسی معطوف خواهدشد؛ یکی اینکه درصورتی که مثالها ازسایر زبانهاارائه شوند، دنبال‌کردن مطالب برای خوانندگانی که باآن زبانها آشنایی‌ندارند، دشوار خواهد بود، ودیگراینکه،گسترده‌ترین پژوهشهای اخیر دربارهٔ نحو، در موردزبان انگلیسی انجام شده است.

جستار بیشتر

۱– با استفاده ازروشهای مطرح شده درنخستین پاراگراف مربوط به زایایی در آغاز این فصل، جملهٔ زیر را به یك جملهٔ بلندتر، حداقل تا ۲۵ واژه بسط دهید:

His uncle designs light bulbs for Ceneral Electrics.

آیا می‌توانید جملهٔ خودرا باکاربردمکررقواعد معمولی ساخت جملهٔ زبان انگلیسی بسط دهید؟ در آن‌صورت، جمله پیوسته دستوری خواهد شد. آیا تولید بادرك این جمله از نظر سبکی نامطلوب یا خسته‌کننده می‌شود؟ این عمل، درمورد تفاوت موجود بین‌توانش زبانی وکنش زبانی چه مسأله‌ای را روشن می‌سازد.

۲ـ جمله‌های زیر مبهم هستند؛ هریك‌ازجمله‌های زیرحداقل دومعنی متفاوت دارند. معانی این جمله‌ها را بابازنویسی آنها به‌صورت مثال زیر، مشخص‌کنید:

Ambiguous sentence: That company's hiring policy discriminates against old man and women.

Meaning (1): That company's hiring policy discriminiates against old man and old women.

Meaning (2): That company's hiring policy discriminates against women and old men.

(a) Jumping horses can be frightening.
(b) That duck is too hot to eat.
(c) The safety patrol members were ordered to stop jaywalking.
(d) Joan was surprised at Geraldine's appointment.
(e) The pilot decided on an airplane.
(f) Barbera fed her lion meat.

۳ـ جمله‌های زیر از نظرنحوی شبیه به‌جمله‌های ارائه شده دربالا هستند، اما آنها مبهم نمی‌باشند. علت را توضیح‌دهید.

(a) Growling lions can be frightening.
(b) That vegetable is too hot to eat.
(c) The safety patrol members were ordered to wear hats.
(d) Joan was surprised at Geraldine's condescension.

(e) The pilot decided procedure.

(f) Barbara fed him lion mat.

۴ــ جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قراردهید. درهریك ازمجموعه‌های زیر، کدام جمله‌ها تفسیرهایی ازیکدیگرند؟ درآن‌صورت، کدام یك‌ازآنها معنی متفاوتی دارد؟

(a) 1. The flowers on the table are pretty.
    2. The flowers are pretty on the table.
    3. The flowers that are on the table are pretty.

(b) 1. That teacher is easy to please.
    2. To please that teacher is easy.
    3. It is easy to please that teacher.

(c) 1. That John disappeared surprised everyone.
    2. Everyone was surprised that John disappeared.
    3. What surprised everyone was that John disappeared.
    4. It surprised everyone that John disappeared.
    5. John's disappearance surprised everyone.
    6. What surprised everyone was John's disappearance.
    7. Everyone was surprised at John's disappearance.

فصل ۱۳

روساخت نحو

بههنگام توصیف دانش نحوی سخنگو جملهها وجنبههای قابل مشاهدهٔ آنها بهترین نقطهٔ آغاز است. مامیتوانیم نوع واحدهای موجود درهر جملهٔ زبان را نیز اصول بنیادی آرایش ونظامی راکه آن منعکس میکند، مشخص کنیم. «روساخت»، که تقریباً میتوان آن را بهعنوان آن جنبههای مربوط بهنحو جمله که بهواسطهٔ بررسی صورت نوشتاری یا گفتاری تعیین میشوند، درنظر گرفت، شالودهٔ اکثر بررسیهای دستوری زبانشناختی و غیرزبانشناختی سنتی را تشکیل میدهد. عناوین اجزای کلام برخی از واحدهای جملهرا توصیف میکنند، حال آنکه نمودار جمله، یا آنچهکه گاهی اوقات تجزیه مینامند، نظام واحدهای تشکیل دهندهٔ جمله را منعکس میکند.

ساختهای سازهای

هرجملهٔ زبان انگلیسی، یا از آنِ هرزبانِ دیگر، نمایندهٔ یك ساخت[1] است. جملهها زنجیرههای بینظمی ازواژهها نیستند؛ بلکه جملهها ازواحدهای کوچکتری ساخته شدهاند که درزبانشناسی آنها را سازه[2] مینامند. جملهٔ (1) ساختی است که ازدوسازهٔ (2) و (3) تشکیل یافته است.

(1) Rosemary understood.
(2) Rosemary
(3) understood

سازههای ساخت جملهٔ (۱) را تنها دوواژه تشکیل میدهند جملهها معمولاً پیچیدهتر

---

1. construction　　2. constituent

از جملهٔ (۱) هستند، و ساخت آنها را می‌توان به سازه‌هایی تجزیه کرد که به‌عوض واژه، گروه باشند. گروهها نیز خود از سازه‌هایی تشکیل می‌شوند، که باتوجه به درجهٔ پیچیدگی جمله ممکن است گروههای کوچکتر یاواژه‌ها را برداشته باشند. سخنگویان بومی زبان انگلیسی از ساخت سازه‌ای[3] زبان خود مطلع هستند. آنان این نوع دانش خودرا از طریق توانایی‌شان درتجزیهٔ جمله‌ها وتشخیص تجزیه‌های صحیح به‌هنگام مشاهده، متجلی می‌سازند، به‌عنوان مثال، به‌جملهٔ (4) توجه‌کنید:

(4) The father took the young children to the zoo.

اگر از مردم خواسته شودکه ساخت فوق را به‌دو گروه تقسیم‌کنند، اکثر آنان سازه‌های (5) و(6) راپیشنهاد خواهندکردکه بطورسنتی آنها را نهادو گزارهٔ جمله نامند.

(5) the father
(6) took the young children to the zoo

سازه‌های گروه (5) دوواژهٔ *the* و *father* هستند. سازهٔ (6) وضعیت پیچیده‌تری دارد، اما، در هرصورت، معمولا رأی عموم براین است‌که سازه‌های گروه (6) عبارتند از (7)، (8)، و (9):

(7) tooh
(8) the young children
(9) to the zoo

ساخت (7) فقط یك‌سازه دارد، و سازه‌های (8) همان واژه‌هایی هستند‌که گروه از آنها تشکیل یافته است اما، (9) را می‌توان به سازهٔ to وگروه (10) بخش‌کرد:

(10) the zoo

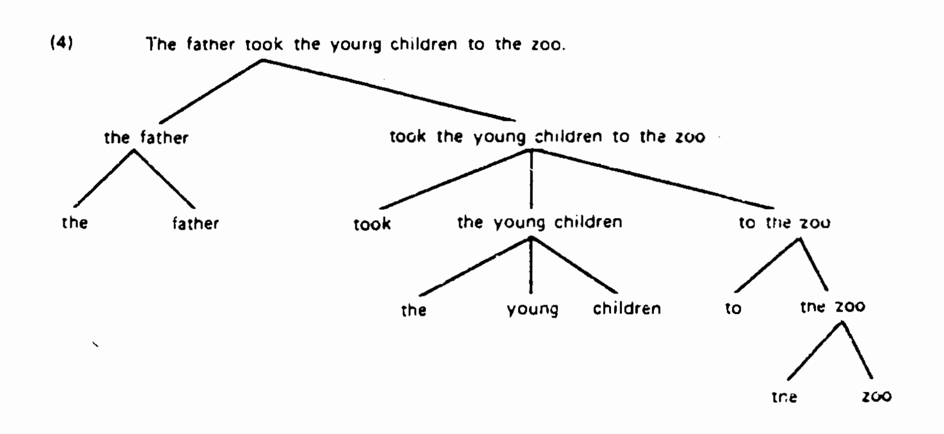
ساخت (10) نیز به نوبهٔ خود از دو سازه تشکیل یافته است، یعنی the و zoo، شکل۱ـ۱۳ ساخت سازه‌ای‌جملهٔ (4) را به‌گونه‌ای‌که هم اکنون توصیف کردیم، به‌نمایش می‌گذارد. این قبیل نمودارها را نمودار درختی[4] می‌نامند (به شباهت آن به‌درخت واژگون توجه‌کنید). همچنین آنها به نمودار گروه ساختی[5] (یا به‌اختصار نمودارگروهی[6])

---

3. constituent structure
4. tree diagram
5. phrase structure marker
6. phrase marker

معروفند، زیرا سازه یا گروههای ساخت جمله را بطور صریح به نمایش می‌گذارند.

شکل ۱-۱۳



هر نمودار گروهی شاخه‌ها و گرههایی دارد، شاخه[7] یك خط است؛ اگر خطی را به پایین ادامه دهید، به یکی از سازه‌ها می‌رسید؛ درصورتی‌که همان خط را به‌طرف بالا ادامه دهید، به‌ساختاری می‌رسید که همان سازه عضوی از آن است. درشکل ۱-۱۳ *the young children* سازه‌ای از ساختار *took the young childen to the zoo* است، گره[8]، نقطه‌ای است که در آن دو یا چند شاخه به هم می‌پیوندند؛ شاخه‌هایی که ازگره به‌طرف پایین منشعب می‌شوند، نمایانگرسازه‌های ساخت بالاترهستند. گرهها، شاخه‌ها، ساختها، وسازه‌ها نمایانگر نقاط انشعاب طبیعی یك جمله یا گروه‌هستند. درجملهٔ (4)، *father took* نه یك ساخت، و نه سازه‌ای از یك ساخت است. درشکل ۱-۱۳، مشخص است که شاخه‌های منتهی به این دو واژه مستقیماً از یك گره منشعب نمی‌شوند. این امردرك سخنگویان زبان انگلیسی را بدین گونه منعکس می‌کندکه درنظر آنان *father took* یك گروه‌بندی طبیعی‌واژه‌ها نیست، هیچ‌سخنگوی زبان‌انگلیسی‌جملهٔ (4) را به سه سازهٔ *the*، *father took*، و *the young children to the zoo* تقسیم نخواهدکرد.

---

7. branch 8. node

الگوی خاص ساخت سازه‌ای جملهٔ (4) که درشکل ۱ـ۱۳ نشان داده شده است، اختصاص به این یك جمله ندارد. سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند به‌هر تعداد جمله‌های دیگری باهمان ساخت سازه‌ای ایجاد کنند، برای مثال:

(11) A strange man offered a green lion to the minister.
(12) The general sent the new recruits on a hike.
(13) The tornado broke our biggest windows in one minute.
(14) The piggle reflicked a tovish gunker at the barble.

توجه کنید که جمله (14) بی معناست، اما، در هرصورت، یك جملهٔ دستوری است، زیرا نظام ساخت سازه‌ای آن همانند ساخت سازه‌ای جمله‌های دستوری معنادار (11)، (12)، و(13) است. ازسوی دیگر، جملهٔ (15) غیر دستوری است، زیرا واژه‌های آن، هرچندکه آشنا هستند، مطابق اصول ساخت سازه‌ای زبان انگلیسی آرایش نیافته‌اند.

(15) *Took the young children the father to the zoo.

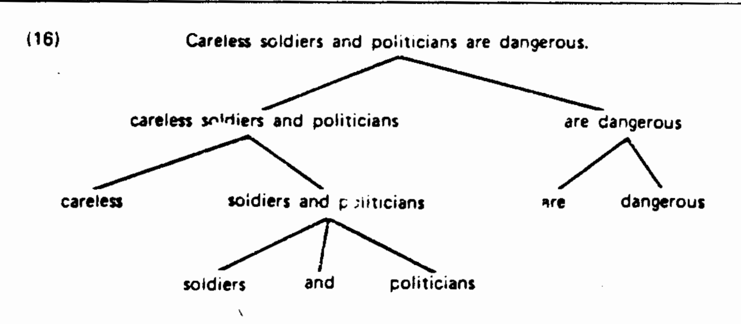
سخنگویان می‌توانند به‌کمك دانش ساخت سازه‌ای جمله های زبان خود، جمله‌های غیردستوری و دستوری را ازهم بازشناسند، که بستگی به تخطی جمله‌ها از الگوهای ساخت سازه‌ای دارد. این دانش، سخنگو را قادر می‌سازد تا برخی از جمله‌ها را مبهم به‌شمار آورد. مثال ارائه‌شده در فصل ۱۲ را باردیگر مورد ملاحظه قرار دهید.

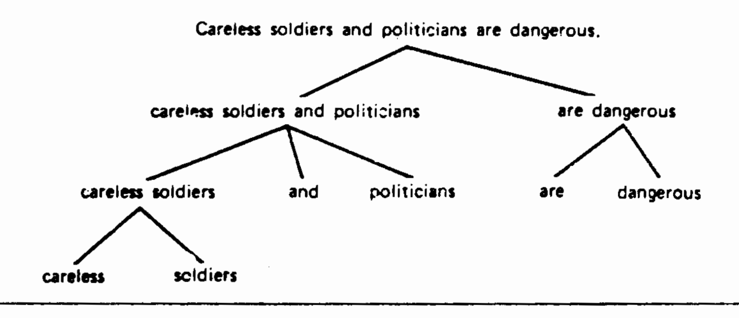
(16) Careless soldiers and politicians are dangerous.

این جمله دومعنی متفاوت دارد، وبدین لحاظ، این دومعنی به دو تحلیل شناخت سازه‌ای ممکن‌مربوط می‌شوند. شکل ۲ـ۱۳ نمایانگردوساخت سازه‌ای‌جملهٔ (16) است. در نمودار اول، *careless* سازهٔ ساختی‌است که هم *soldiers* وهم *politicians* را در بر می‌گیرد؛ ازاین‌رو، معنی جمله با این ساخت بدین گونه است‌که، هم سربازان بی‌دقت، و هم سیاستمداران بی‌دقت خطرناکند. اما، در نمودار درختی دوم، *careless* سازهٔ آن ساختی است‌که فقط *soldiers* را دربرمی‌گیرد، و بنابراین، معنی جمله با این ساخت این‌است که همهٔ سیاستمداران خطرناکند (همراه با سربازان بی دقت).

ابهام برخی از جمله‌ها را می‌توان بدین گونه توجیه کردکه، جملهٔ مبهمی از نوع فوق‌دو روساخت متفاوت دارد. نه‌تنها این گفته درمورد جملهٔ (۱۶)، بلکه درموردبسیاری از جمله‌های دیگر نیز صدق می‌کند: برای مثال:

شکل ۲-۱۳





(17) Tall boys and girls are needed to participate in the activities of the Square Dance Club.

(18) I want a new car and a boat or a sable coat.

اما، همهٔ جمله‌هـــای مبهم دو روساخت سازه‌ای متفاوت ندارند. جملهٔ فصل ۱۲ را به‌خاطر بیاورید:

(19) Smoking cigars can be a nuisance.

تنها ساخت درختی ممکن برای گروه *smoking cigars* در این جمله آن است که در شکل ۳ـ۱۳ ارائه شده است. در مـــورد نحو زبان گفتنی به‌مـــراتب بیشتر از آن است که در مورد ساختها و سازه‌های روساختی گفته می‌شود، واین مـوضوعی است که ما در فصل ۱۴ به‌آن خواهیم پرداخت.

جنبهٔ دیگر دانش نحوی سخنگویان را می‌توان تاحدودی باساخت سازه‌ای توجیه کرد. به جملات صفحه بعد توجه کنید:

(20) The bomb blew up the police station.
(21) The wind blew up the busy street.

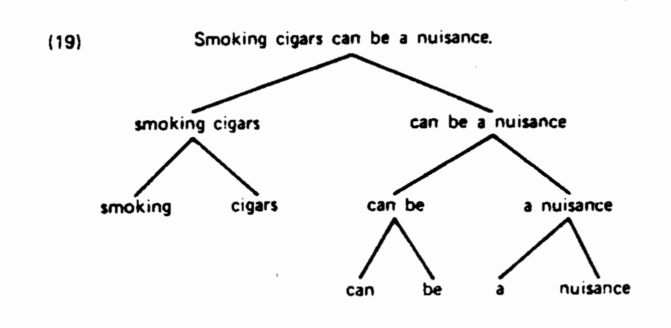
معمولاً ما جملهٔ (20) را چنین تعبیر می‌کنیم کــه انفجاری رخ داده است، حــال، جملهٔ (21) حاکی از این است که در خیابان شلوغــی فقط باد شدیدی وزیــد. این دو جمله کاملاً یکسان به‌نظر می‌رسند، اما، بدان‌گونه‌که درشکل ۴–۱۳ نشان داده شده است، ساخت سازه‌ای آنها متفاوت می‌باشد. برخی ازخوانندگان ممکن است تصور کنندکــه این جمله‌ها مبهم هستند (بمبی که به وسیلهٔ باد بالا برده می‌شد از ادارهٔ پلیس گذشت، یا اینکه، باد چنان قوی‌بودکه باعث انفجارخیابان شد). هرچند این تعبیرها غیرعادی هستند، اما امکان پذیرند، ودیگر اینکه، این خود ثابت می‌کند که ساخت سازه‌ای درچگــونگی تعبیر جمله‌های زبان نقش مهمی ایفا می‌کند. همان‌گونه‌که در مورد ابهام مشاهده‌شد، هر جفت جمله‌ای راکــه ساخت آنهــا یکسان به‌نظر رسد، اما معــانی متفاوت داشته باشند، نمی‌توان باتفاوتهای ساخت سازه‌ای توجیه کرد. برای مثال، توجیه تفاوت مــوجود بین جمله‌های زیر براساس ساخت سازه‌ای امکان پذیر نیست؛ روساخت آنها یکسان است.

(22) John is eager to please.
(23) John is easy to please.

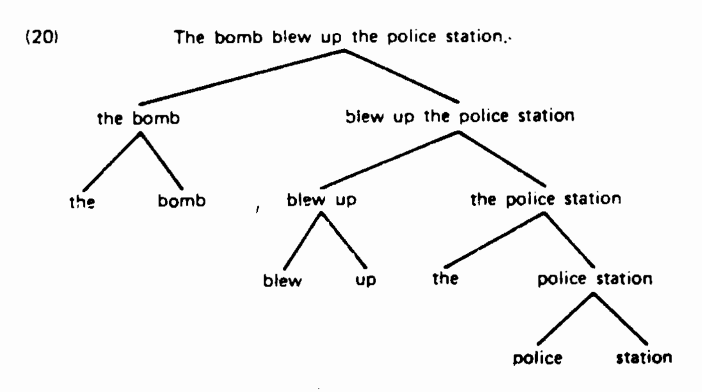
انواع سازه‌ها

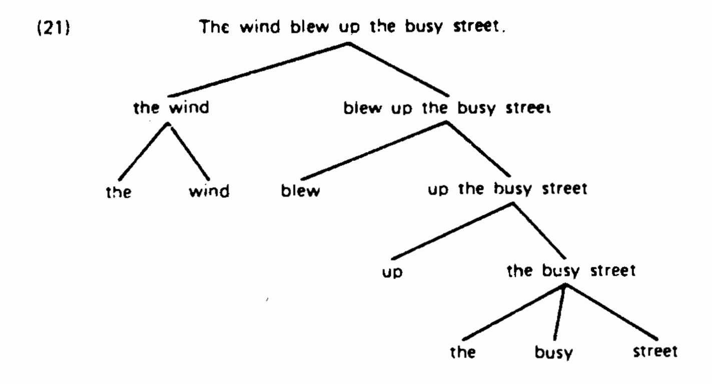
همان گونه‌که سخنگویان یك زبان می‌تــوانند ساخت سازه‌ای جمله‌ای را تشخیص دهند، آنان همچنین قادرند سازه‌های مختلفی راکه از نوع واحدی هستند، تشخیص‌دهند.

شکل ۳-۱۳



شکل ۴-۱۳





بنیادی تـرین سازه‌ها ـ یعنی واژه‌هـا ـ برچسبهای شناخته شده‌ای دارنـد، زیـرا واژه‌ها به‌صورت مقوله‌هایی‌که حاکی از اجـزای‌کلام مختلف هستند، طبقه‌بنـدی می‌شوند. از این‌رو، در شکل ۴ـ۱۳ سازه‌های مختلف ***bomb*** ،***police*** ،***station*** ،***wind*** و ***street*** همه از یك نوعند ـ یعنی، همهٔ آنها اسم هستند.

برای سازه‌های بزرگتر نیز می‌توان به‌همان شیوهٔ واژه‌ها عنوانـی تعیین کرد. بار دیگر، با توجه به‌شکل ۴ـ۱۳، سازه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(24) the bomb
(25) the police station
(26) the wind

(27) the busy street

هریك از گروههای فوق یك اسم دربر دارند، بنابراین، گروههایی از این نوع را گروه اسمی[9] نامند. مثالهای دیگری از گروههای اسمی عبارتند از:

(28) careless soldiers and politicians

(29) the father

(30) the young children

(31) the zoo

علی‌رغم تفاوتهای موجود در تعداد واژه‌های این گروهها، سخنگویان زبان‌انگلیسی همهٔ آنها را اساساً یکسان تلقی‌خواهندکرد. یکسان بودن آنها باامکان جایگزینی یك گروه اسمی با گروه اسمی دیگر توجیه می‌شود. هرچند در این صورت معنی جمله تغییرمی‌کند، اما، جملهٔ جدیدی‌که به واسطهٔ جایگزینی‌پدید می‌آید ازنظر دستور زبان همانند جمله‌ای می‌شودکه پیش از جایگزینی وجود داشته است. برای مثال، درجملهٔ زیر می‌توان گروه (27) را جایگزین گروه (25) کرد:

(32) The police station was very noisy.

نتیجهٔ حاصل عبارت است ازجمله‌ای باهمان ساخت دستوری:

(33) The busy street was very noisy.

به طریق مشابه، درجملهٔ زیر گروه (28) را می‌توان جایگزین گروه (29) کرد:

(34) The father shouted at the children.

نتیجه به‌صورت زیر است:

(35) Careless soldiers and politicians shouted at the children.

تقریباً همیشه بدین گونه است‌که، زمانی یك سازه بتواند جایگزین‌سازهٔ دیگر شود، آن دو سازه از یك نوعند. البته، دربرخی موارد محدودیتهای معنایی مانع از آن می‌شود

---

9. noun phrase

که بتوان سازه‌ای را جایگـزین سازهٔ دیگر کرد. برای مثال، سازهٔ *smoking cigars* را درنظر بگیرید. این‌سازه یك گروه اسمی است، زیرا سازهٔ *the father* یك گـروه اسمی می‌باشد ومی‌توان آن‌را درجملهٔ زیر جایگزین *smoking cigars* کرد.

(36) Smoking cigars can be dangerous.

یعنی، می‌توان جملهٔ زیر را اداکرد:

(37) The father can be dangerous.

اینکه در جمله‌هایی‌مانند (34) نمی‌توان *the father* را جایگزین *smoking cigars* کرد، توجیه معنایی‌داردو گروه اسمی‌بودن *smoking* و *cigars* را نفی‌نمی‌کند.

علاوه بر گروههـای اسمی، چند نوع سازهٔ دیگر نیز درجمله‌هـای زبان انگلیسی غالباً ظاهر می‌شود. این‌سازه‌ها عبارتند ازگروههای فعلی[10]، که ساختهایی هستند دارای فعل، و گروههای حرف اضافه[11]،که دارای حرف اضافه‌اند.

(38) took the young children to the zoo
(39) blew up the police station
(40) broke our biggest windows
(41) understood

توجه‌کنیدکه گروه فعلی (41) فقط از یك فعل تشکیل یـافته است. سازهٔ (41) را می‌توان گروه فعلی، همچنین فعل‌تلقی‌کرد، زیرا این سازه می‌تواند جایگزین گروههای فعلی دیگرشود. جمله‌های زیر را مقایسه‌کنید:

(42) Rosemary understood.
(43) The father took the young children to the zoo.
(44) The father understood.
(45) Rosemary took the young children to the zoo.

جمله‌های (42) تا (45) حاکی از این هستندکـه‌گروه اسمی مـی‌تواند فقط یك اسم باشد، که در این مورد *Rosemary* است.

---

10. Verb phrase
11. prepositional phrase

با گنجاندن همهٔ نمونه‌های مربوط به نـوع خاصی از سازه، تحت عنوانی واحد، توصیفی از روساخت حاکی از این واقعیت است که سخنگویان زبان، درست بدان‌گونه که مقوله‌های واژگانی را تشخیص می‌دهند، مقولـه‌های سازه‌ای رانیز می‌تـوانند مشخص کنند. مزیت دیگر انتخاب عنوان برای انواع سازه‌ها این است که با استفاده ازعناوین در گرههای نمــودار درختی به‌عوض واژه‌های خاص، نمودار درختی می‌تواند یکسان بودن ساخت سازه‌ای در جمله را بطور صریح مشخص کند. شکل ۵-۱۳، با استفاده از عناوین مخصوص سازه‌ها به‌جای واژه‌هایی که در سازه‌ها ظاهر می‌شوند، روساخت جملهٔ (4) را به نمایش می‌گـذارد. عنوانهـایی کـه در این قبیل درختهـا به کار برده می‌شوند، دارای معانی زیر هستند:

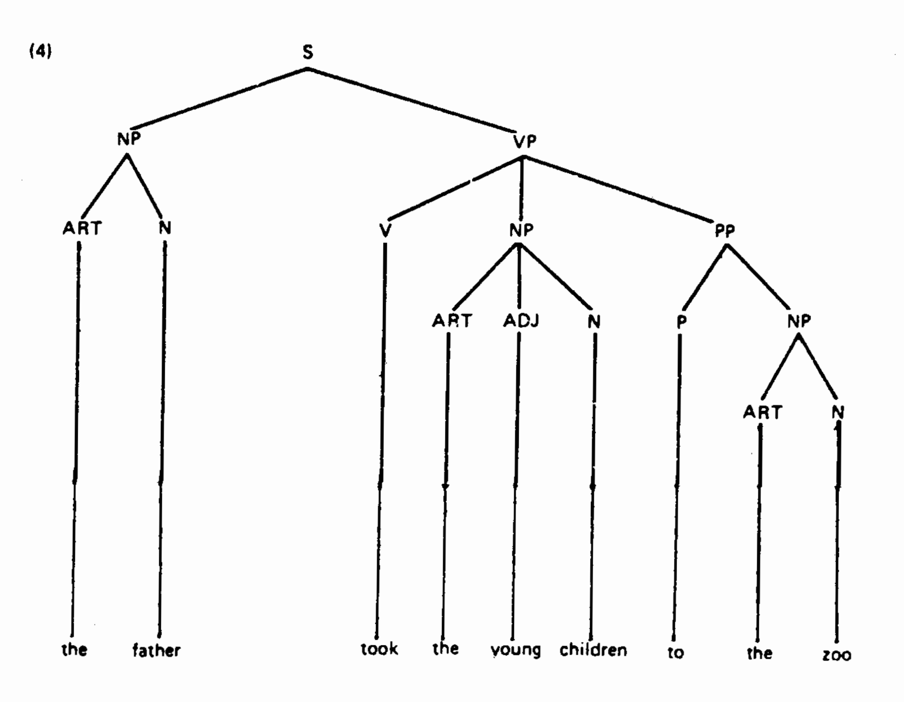
S	Sentence	جمله
NP	Noun Phrase	گروه اسمی
VP	Verb Phrase	گروه فعلی
PP	Prepositional Phrase	گروه حرف اضافه
ART	Article	حرف تعریف
AOJ	Adjective	صفت
N	Noun	اسم
V	Verb	فعل
PART	Particle	ادات[۱۲]
P	Preposition	حرف اضافه

شکل ۵-۱۳ را با ۱-۱۳ مقایسه کنید. این دوشکل ساخت سازه‌ای یکسانی را به نمایش می‌گذارند، اما ۵-۱۳ تعمیمهای بخصوصی را نیزمنعکس می‌کند. یکی ازتعمیمها این است که به‌استثنای واژه‌های مندرج در انتهای هریك از پایین‌ترین شاخه‌هـا، ساخت سازه‌ای عرضه‌شده درشکـل ۵-۱۳ همـانند ساخت سازه‌ای جملهٔ (4) وجمله‌هایی مانند (11)، (12)، و(14) است. با استفاده از عنـاوین سازه‌ای، نمـودارهای درختی نشان می‌دهند که چـرا سخنگویان زبان انگلیسی جملـه‌های (4)، (11)، (12)، و(13) را از نظر دستوری یکسان تلقی می‌کنند؛ واژه‌های این جمله‌ها ازهم‌متفاوتند، اما ساختهای آنها همانند هم هستند. همچنین، نمودارهای درختی عنوان دار می‌توانند تفـاوتهای روساختی

12. particle

جمله‌ها را تصریح کنند. شکل ۶ـ۱۳ صورت اصلاح شدهٔ شکل ۴ـ۱۳ است. تفاوتهای موجود درساخت این دوجمله در این شکل کاملاً مشخص است.

شکل ۵-۱۳



هرچند می‌توان جمله‌ها را شنید یا آنها را به‌صورت نوشته‌دید، اما ساخت سازه‌ای را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد. برای مثال، در گفتار در مرز سازه‌های جمله مکث مشخصی ظاهر نمی‌شود. ازاین‌رو، باید با استفاده از پژوهش دربارهٔ قضاوتهای سخنگویان دیگر، استفاده از جایگزینی وروشهای پژوهشی دیگر، ساختهای سازه‌ای را تعیین کرد. بدیهی است که گاهی اوقات سخنگویان درمورد تجزیهٔ جمله‌ای خاص اختلاف رأی خواهند داشت، یا برای برخی‌ازسازه‌ها عناوین متفاوتی درنظر خواهند گرفت. برای مثال، درشکل ۶ـ۱۳، ما *police station* راکه باعنوان N مشخص‌شده‌است، به منزلهٔ ساختی

با دو سازه تجزیه کرده‌ایم که هردوتای آنها نیز N هستند. از سوی دیگر، زنجیرهٔ *the busy street* درجملهٔ(21) خود یك ساخت نیست، هرچند بخشی از *busy street* راکه یك NP است، تشکیل می‌دهد؛ *busy* و *street* دوسازهٔ این ساخت هستند، که اولی صفت و دومی اسم است. به‌نظر می‌رسد که این تحلیل با قضاوتهای اکثر سخنگویان انگلیسی مطابقت دارد، اما می‌توان استدلال کرد که *police station* و *busy street* به طریقی مشابه تجزیه شوند. پیرامون این‌قبیل مسایل نمی‌توان بسرعت تصمیم گرفت و هنوز هم در مورد بسیاری از ساختها و انواع سازه‌ها تصمیمی اتخاذ نشده‌است. اما، سه نمودار درختی فوق دانش سخنگویان زبان انگلیسی درمورد نحو زبانشان رامنعکس می‌کنند.

قواعد ساخت سازه‌ای (قواعد سازه‌ای)[۱۳]

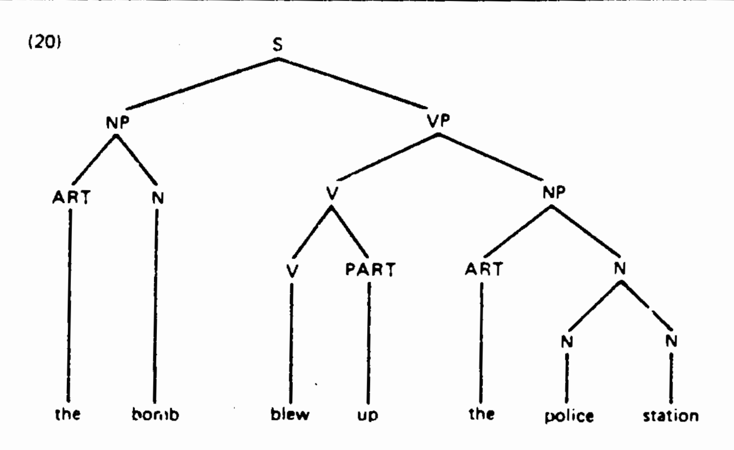
نمودارهای درختی نمایانگر ساخت سازه‌ای وانواع سازه‌های روساختی جمله است: تا اینجا ما چندنوع نمودار را نشان دادیم، وپیرامون برخی ازقضاوتهای سخنگویان بومی درمورد روساختهای جمله‌های زبان انگلیسی به بحث پرداختیم. اما، پرداختن به‌مهمترین جنبهٔ بررسی نحو هنوز باقی مانده‌است ــ یعنی، توصیف دانشی که سخنگویان را قادر می‌سازد تا این قبیل قضاوتها را انجام دهند.

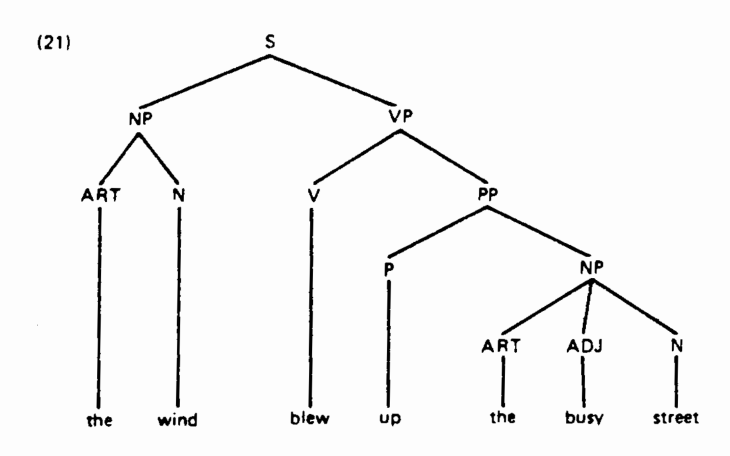
نه تنها سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند ساخت سازه‌ای جمله‌ای را مشخص کنند، بلکه می‌دانند که چه موقع زنجیره‌های واژگانی‌خاصی به دنبال ساختهای مجازظاهر نمی‌شوند، یعنی، آنان می‌دانند که چه موقع جمله‌ای غیردستوری‌است. سخنگویان به‌هنگام نوشتن یاسخن گفتن، جمله‌هایی با ساختهای قابل قبول می‌سازند. به‌طریق مشابه، آنان به‌هنگام شنیدن یا خواندن جمله‌ها را تجزیه و تحلیل می‌کنند، زیرا، همان‌گونه که مشاهده کردیم، معنی جمله تاحدودی بستگی به ساخت سازه‌ای‌آن دارد. شالودهٔ همهٔ این‌توانا ییها عبارت از دانش ناخودآگاه سخنگویان دربارهٔ مجموعه‌ای ازقواعدی است که انواع ساختهای سازه‌ای مجازدرزبان انگلیسی را مشخص می‌کنند. همانند خود ساخت سازه‌ای؛ این قواعد را نمی‌توان مشاهده کرد، ونیز نمی‌توان دربارهٔ ماهیت آنها ازسخنگویان بومی سؤال کرد، زیرا آنان تقریباً در اکثرموارد حتی ازوجود آنهابی‌اطلاع هستند. به‌هرحال، اگر ما نمودارهای درختی تعداد زیادی از جمله‌های زبان انگلیسی را بررسی کنیم، دربارهٔ‌ساخت سازه‌ای‌می‌توانیم‌به تعمیمهایی‌دست‌بیابیم. برای مثال، تعداد زیادی از جمله‌های زبان ما از دو سازهٔ عمده تشکیل می‌یابند، یعنی از یك گروه اسمی و یك گروه فعلی؛ اگر

---

13. constituent structure rules

شکل ۶-۱۳





تذکر: درنمودار درختی جملهٔ (20)، ساخت *blew up* به منزلهٔ یک فعل نشان‌داده شده است؛ یعنی، این‌ساخت یک‌فعل مرکب است‌که ازفعل سادهٔ *blew* و ادات *up* تشکیل یافته است. مؤید این تحلیل این واقعیت است‌که ساختهای فعل ــ ادات بسیار شبیه‌به افعال ساده عمل می‌کنند. برای مثال، توجه‌کنید که اگر بخواهیم واژهٔ واحدی را جایگزین *blew up* کنیم، تنها واژه‌ای که می‌توانیم به‌جای آن قراردهیم، فعل جملهٔ ***the bomb destroyed the police station.*** است.

بخواهیم جمله‌ای دستوری باشد، این دو سازه باید از ترتیب خاصی برخوردار شوند.

این تعمیم دربارهٔ روساخت بسیاری ازجمله‌های زبان انگلیسی را می‌توان به صورت یك قاعدهٔ ساخت سازه‌ای (که نیز قاعده گروه ساختی[14] نامیده می‌شود) بیان کرد.

(46) S → NP VP

این قاعده بیان می‌دارد که سازه‌های یك جمله (S) عبارتند ازیك گروه اسمی (NP) و به‌دنبال آن یك گروه فعلی (VP).

بررسی بیشتر نمودارهای درختی قواعد دیگری را نیز نمایان می‌سازدکه در مورد آرایش واژه‌ها ونظام ساخت سازه‌ای روساختهای جمله‌های زبان انگلیسی تعمیمهایی را منعکس می‌کنند. برای مثال، گروه اسمی ممکن است یك حرف تعریف ویك اسم را در بر گیرد، وممکن است بین این دو سازه یك صفت نیز ظاهر شود. بعلاوه، همانطورکه مشاهده کرده‌ایم، گروه اسمی ممکن است فقط مشتمل بر یك اسم باشد.

(47) NP → (ART) (ADJ) N

درقاعدهٔ (47) پرانتزها حاکی از اختیاری بودن عناصر درون خود هستند؛ یعنی، گروه اسمی باید یك اسم دربر داشته باشد، اما وجود حرف تعریف، صفت، یا هردوی این سازه‌ها الزامی نیست. ازاین‌رو، یك اسم واحد را می‌توان گروه اسمی تلقی کرد، اما گروه اسمی می‌تواند یك حرف تعریف واسم را نیز در بر گیرد [مانند (48)]، یا می‌تواند اسم و پیش از آن یك حرف تعریف ویك صفت را شامل گردد [مانند(49)].

(48) the river
(49) the polluted river

گروه اسمی در واقع می‌تواند یك صفت و یك اسم بدون حرف تعریف را دربر می‌گیرد، مانندگروههایی از قبیل *silly Marx*، *tall boys*، و *polluted rivers*.

گروههای فعلی را نیز می‌توان توسط قاعدهٔ سازه‌ای توصیف کرد.

(50) VP → V (NP) (PP)

ساختهای متفاوت گروه فعلی، به‌گونه‌ای که توسط قاعده (50) توصیف شده است، در جمله‌هایی مثل جمله‌های زیر ظاهر می‌شوند.

---

14. phrase structure rule

(51) The new baby *cried*. (V)
(51) Don *bought the older car*. (VNP)
(53) The students from Prefeesor Meyer's German class *flew to Europe*. (V PP)
(54) Sandy *poured the cereal on her head*. (V NP PP)

ساخت سازه‌ای گروههای حرف اضافه‌دار، باقاعدهٔ (55) توضیف می‌شوند:

(55) PP → P N P

نمونه‌هایی از گروههای حرف اضافه‌دار درجمله‌های (53) و (54) ارائه شده‌است.

هرچند این چهار قاعده از توجیه همهٔ روساختهای ممکن در زبان انگلیسی ناتوانند، اما آنها تعمیمهای بسیارقاطعی هستندکه می‌توانند تعداد بسیارزیادی ازجمله‌ها راتوصیف کنند، اگرفرضیه‌ای بدین‌گونه ارائه دهیم‌که زیرساخت توانایی سخنگو به‌هنگام قضاوت دربارهٔ جمله‌ها و نیز موقع تولید ودرك آنها عبارت است ازدانشی ازنوع توصیف شده توسط قواعدی مانند (46)، (47)، (50)، و (55)، درآن صورت می‌توانیم برخی از تواناییهای زبانی سخنگو را توجیه کنیم. البته، بلند پروازانه خواهد بود اگر ادعا کنیم‌که سخنگویان زبان انگلیسی قواعدی را در ذهن دارند که زبان‌شناس می‌تواند آنها را بنویسد. ما دربارهٔ آنچه که در ارتباطها با زبان در مغز می‌گذرد واقعاً اطلاعی نداریم. اما می‌توان گفت، نوع دانشی‌که سخنگویان دارند در این قبیل قواعد منعکس می‌شود.

قواعد سازه‌ای بخشی ازنحوزبان انگلیسی را توصیف می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت‌که آنها بخشی از دستور این زبان هستند. قواعد سازه‌ای ساخت بسیاری ازجمله‌ها را توصیف می‌کنند، وعملکرد آنها از طریق تولید یا زایانا‌ن جمله‌ها نمود پیدامی‌کند. جمله‌ای را دستوری نامندکه براساس قواعد دستور زبان تولید شود. دستور توصیفی زبان می‌تواندکلیهٔ جمله‌هایی را که در مورد دستوری بودن آنها کلیهٔ سخنگویان زبان اتفاق رأی دارند، بزایاند؛ این دستور جملاتی راکه سخنگویان آنها را غیردستوری تلقی می‌کنند، نمی‌زایانـد. (البته، قواعد (46)، (47)، (50)، و(55) دستور کامل زبان انگلیسی را تشکیل نمی‌دهند. شکل ۷ـ۱۳ شیوهٔ تولید جمله‌ها توسط این بخش از دستور را به نمایش می‌گذارد. به منظور سهولت کار، قواعد سازه‌ای در (56) خلاصه شده‌اند.

(56)

a. S → NP VP

b. NP → (ART) (ADJ) N

c. VP → V (NP) (VP)

d. PP → P NP

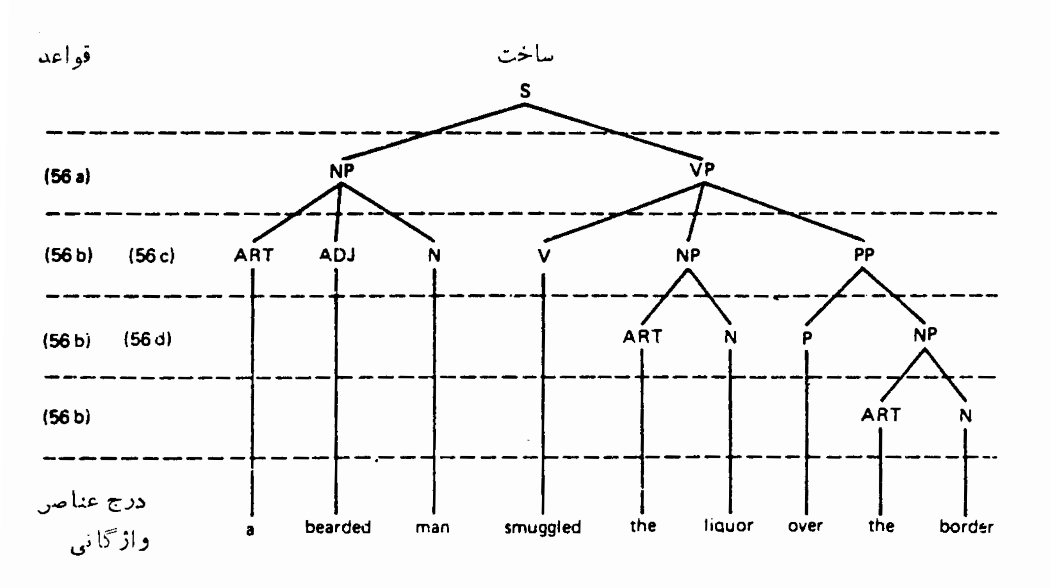
در شکل ۷ـ۱۳ ما از S آغاز می‌کنیم، یعنی ساختی که باید در نهایت تولید شود. قاعدۀ (56a) به هنگام تولید سطر دوم ساخت اعمال می‌شود. حال هر دو قاعدۀ (56b) و (56c) باید اعمال شوند. این قواعد را می‌توان بدون رعایت تقدم اعمال کرد، زیرا منظور مشخص کردن سازه‌های NP و VP است. در مورد اعمال این دو قاعده انتخابهایی وجود دارد. دستورزبان ما می‌تواند سازه‌های NP را یا به‌صورت ART ADJ N، یا به‌صورت ART N، و یا فقط به‌صورت N بزایاند. در شکل ۷ـ۱۳ نخستین انتخاب برگزیده شده است، اما هریك از موارد مذکور می‌توانستند انتخاب شوند که در آن صورت فاعل جمله ساخت متفاوتی می‌داشت. به‌طریق مشابه، در مورد قاعدۀ (56c) نیز انتخابهایی وجود دارد؛ در شکل ۷ـ۱۳ همۀ سازه‌های ممکن VP برگزیده شده‌اند. در این مرحله ساخت سازه‌ای NP فاعل و VP تولید شده است، VP خود دارای NP است، بنابراین قاعدۀ (56b) باردیگر قابل اعمال است. VP مشتمل بر PP نیز می‌باشد. قاعدۀ (56d) سازه‌های PP را تولید می‌کند، وچون یکی از این سازه‌ها PP است، در نتیجه قاعدۀ (56b) بار دیگر نیز اعمال می‌شود. قواعد سازه‌ای به‌همین ترتیب اعمال می‌شوند تا سازه‌های همۀ ساختارهای سمت چپ پیکانها به دست آید. حال ما در مورد مثال خود به‌این سطح دست یافته‌ایم. اما، آنچه که به‌دست آمده جمله نیست، بلکه ساخت سازه‌ای تعدادی از جملات است. برای تولید جملۀ واقعی، عناصر واژگانی باید براساس قواعد واژه سازه‌ای ازواژگان اخذ گردند، وسپس، در انتهای هریك از پایین‌ترین شاخۀ درخت گنجانده شوند.

کاربرد قواعد ساخت سازه‌ای (56) چیزی به مراتب بیشتر از تولید جملات است؛ این قواعد، همزمان با تولید جمله، توصیف ساختی[15] آن‌را نیز ارائه می‌دهند ـ یعنی، ساخت سازه‌ای وانواع سازهایی که جمله از آنها تشکیل شده است. در شکل ۷ـ۱۳ ما جمله‌ای را تولید کردیم وبطور خودکار برای آن جمله نمودار درختی عنوان‌دار ایجاد

---

15. structral description

شکل ۷-۱۳



نمودیم. درست بدان‌گونه که سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند جمله تولید کنند و ساخت سازه‌ای و سازه‌های مختلف جمله‌ها را تشخیص دهند، قواعد نیز می‌توانند بااین اطلاعات ساختی جمله‌ها را تولید کنند. چون توانایی سخنگویان وقواعد یکسان است، می‌توانیم بگوییم که قواعد ودانش سخنگویان نیز همسنگ یکدیگر هستند. از این‌رو، این قواعد تاحدی دانش دستوری سخنگویان زبان از زبانشان را بیان می‌دارد.

قواعد سازه‌ای، نقشهای نحوی از قبیل فاعل ومفعول مستقیم را آشکارا بیان نمی‌دارند. هرچند باید گفت از آنجایی که این نقشها اساساً همان روابط موجود میان مقوله‌های سازه‌ای یك جمله هستند، با توجه به‌جایگاه آن مقوله در ساختهای درختی‌ای که به‌وسیلهٔ قواعد سازه‌ای ایجاد شده‌اند، می‌توان آن‌را شناسایی کرد. ازاین‌رو، فاعل جمله‌ای را می‌توان آن NP دانست که ازطرف بالابطور مستقیم به‌گروه S منتهی‌می‌شود (بدون اینکه هیچ گره یاشاخه‌ای در سرراه آن قرار گیرد). برای مثال، درشکل ۷–۱۳ فاعل جمله *a bearded man* است که یك NP می‌باشد. به‌طریق مشابه، مفعول مستقیم را می‌توان آن NP تعریف کرد که دارای یك شاخهٔ واحد است و از طرف بالا بطور

مستقیم به گروه VP وصل می‌شود. بنابراین شکل ۷-۱۳، *the liquor* مفعول مستقیم است که یك NP می‌باشد، توجه کنید که *the border*، یعنی NP، مفعول مستقیم نیست؛ شاخه‌ای که از این NP به‌سوی بالا امتداد می‌یابد مستقیماً به VP منتهی نمی‌شود، بلکه به گره PP ختم می‌شود؛ ازاین‌رو، گروه اسمی *the border* نقش‌نحوی مفعول حرف اضافه[16] را دارد. به‌نظر می‌رسد که در جمله‌های ساده این قبیل تعریفها نقشهای نحوی‌را خوب تصریح می‌کنند؛ درآینده، به‌همراه اشاره‌ای به‌جمله‌های پیچیده‌تر، باردیگر به‌این موضوع خواهیم پرداخت.

خلاصه

روساخت جمله را می‌توان به‌صورت نمودار درختی عنوان داری مشخص کرد که نمایانگر ساخت سازه‌ای جمله ونیز سازه‌های تشکیل دهندهٔ آن ساخت باشد. سخنگویان زبان برساخت سازه‌ای و نوع سازه‌های جمله‌های زبان خود مسلط هستند. آنان در تعیین اینکه جمله‌های دستوری، مبهم، یا شبیه جملهٔ دیگر است یا نه، وهمچنین در تولید ودرك جمله‌ها، ازاین دانش استفاده می‌کنند. بخشی ازدانش نحوی سخنگویان را می‌توان با مجموعه‌ای ازقواعد سازه‌ای توصیف کرد که تولید جمله‌ها و ارائه توصیف ساختی آنها را برعهده دارند. قواعد سازه‌ای مورد بحث در این فصل فقط بخش کوچکی از دانش نحوی سخنگویان را منعکس می‌کنند. سایر جنبه‌های آن دانش در فصلهای آینده مورد بحث قرار خواهند گرفت، اما به سه دلیل حتی آن بحث نیز ناقص خواهد بود: (۱) توصیف نحوی کاملی از هیچ زبانی گردآوری نشده است؛ (۲) حتی همین توصیفهای محدودی که در مورد زبان انگلیسی ارائه شده، همه فرضیه‌های پیشنهادی‌هستند، نه‌بیاناتی‌قاطع ومسلم؛ (۳) بررسی مفصل نحوزبان انگلیسی خارج از گسترهٔ این‌کتاب درسی است.

جستار بیشتر

۱- بار دیگر جمله‌های (20) و (21) وشکل ۶-۱۳ را مورد ملاحظه قراردهید. درجملهٔ (20)، *up* باعنوان ادات مشخص شده و به منزلهٔ سازهٔ‌گره V تجزیه شده است، حال آنکه در (21)، *up* حرف اضافه تلقی شده وسازهٔ PP به شمار می رود. این تشخیصها مبتنی‌بر شواهد مختلف هستند: معانی مربوطه، امکانهای جایگزینی (که در تذکر

16. object of a preposition

مربوط به شکل ۶ـ۱۳ ذکر شده‌اند)، و، ازهمه مهمتر، رفتار نحوی عناصر مورد نظر. برای مثال، معمولاً می‌توان ادات را از این فعل و گروه اسمی پس ازآن، به‌بعد از گروه اسمی منتقل‌کرد، بدون اینکه معنی ودستوری بودن جمله تغییر یابد.

(a) The bomb blew up the police station.
(b) The bomb blew the police station up.

این عمل را نمی‌توان درمورد حرف اضافه انجام داد؛ درآن‌صورت، جملهٔ جدید یا غیر دستوری می‌شود، یااینکه معنی آن تغییر می‌یابد (مورد اخیر حاکی از این است که این واژه هم به‌عنوان ادات وهم حرف اضافه عمل می‌کند).

(c) The wind blew up the busy street.
(b) The wind blew the busy street up.

ملاحظه نماییدکه جملهٔ (c)، گرچه معمولا استنباط می‌شود که اشاره به‌جهت باد دارد، مبهم می‌باشد، همچنین می‌توان تعبیر کردکه این جمله دلالت بریك انفجار می‌کند. ازاین رو، درجملهٔ (c)، *up* را می‌توان یا به منزلهٔ حرف اضافه، یا ادات تلقی‌کرد. جملهٔ (d) فقط حاکی از این است که انفجاری رخ داده است؛ در (d)، واژهٔ *up* ادات می‌باشد. اکنون، یك مورد غیر مبهم را مورد ملاحظه قرار دهید:

(e) The boy walked up the stairs.

در جملهٔ فوق باید *up* را به‌عنوان حرف اضافه (فقط به‌عنوان حرف اضافه، و نه به‌عنوان ادات) تجزیه کنیم، زیرا انتقال واژهٔ *up* منجر به پدیداری جملهٔ غیر دستوری (f) می‌شود.

(f) *The boy walked the stairs up.

با استفاده ازاین جابجایی، تعیین‌کنیدکه آیا واژه نگاشته شده باحرف مورّب در هر یك از جمله‌های زیر ادات است یاحرف اضافه. توجه داشته باشید که برخی از جمله‌ها ممکن است مبهم باشد، و در آنها واژهٔ نوشته شده با حروف مورب هم به عنوان ادات و هم حرف اضافه رفتار نماید. به‌هنگام انجام این تحلیل ، معانی عادی و

هنجار جمله‌ها را مورد توجه قرار دهید واز استنتاج معـانی نامأنوسی از قبیل باد منفجر کننده درمثال بالا بپرهیزید.

(i) The man ran *up* a large bill.
(ii) The dog ran *up* a large hill.
(iii) The mechanic stared *donw* the pipe.
(iV) The speaker stared *down* his opponent.
(V) The buyer looked *over* the horses.
(Vi) The horses looked *over* the fence.
(Vii) Susan tore *up* her report card.
(Viii) Jonah looked *oround* the room.

۲ــ برای تولید جمله‌های زیر، از قـواعد سازه‌ای ارائه شده در (56) ونیز از دانش خود دربارهٔ واژگان وقواعد واژه‌سازی زبان انگلیسی استفاده کنید. نمودارهایی مانند نمودار ارائه شده در شکل ۷ــ۱۳ ارائه نمایید.

(a) The counselor referred the best students to Harvard.
(b) Littie Jack Horner sat in a corner. [*consider the name* Jack Horner *as a single noun*]
(c) An enormous collie chased a tiny kitten through the fields.
(d) The pharmacist prepared the prescription.
(e) Nixon resigned.

۳ــ جمله‌های زیر در زبـان انگلیسی دستوری هستند، اما آنها را نمی‌توان توسط مجموعه‌ای ازقواعد سازه‌ای مندرج در (56) تولیدکرد، بخش یا بخشهایی ازهریك آنها را مشخص کنیدکه تولیدشان توسط این قواعد امکان پذیرنباشد برای مثال، جملهٔ

John can read.

را نمی‌توان تولید کرد، زیرا، قواعد مذکور برای تولید واژه‌ای مانند can (که گاهی

اوقات فعل وجهی نامیده می‌شود) بین NP و V تدبیری نمی اندیشد.

(a) Take this basket to Grandmother's house.
(b) The man who came to dinner married Susan yesterday.
(c) Is Muriel at the library?
(d) Rick likes beer and pretzels.
(e) I think Marvin wants an apple.
(f) The reporter brought his article on substance abuse in to the editor's conference room.

فصل ۱۴

ژرف ساخت و گشتار

روساخت جمله همان صورت نحوی ملموس آن است ـ صورتی که در آن سازه‌ها در گفته‌های واقعی پدیدار می‌شوند. اما نحو زبان به مراتب بیشتر از آن است که در روساخت نمایان می‌شود. نظام و آرایش روساختی سازه‌ها حاصل فرایندهای پیچیده‌ای است که معانی را به بیان[1] تبدیل می‌کنند، و همهٔ این فرایندها باید در بررسی نحو مورد مطالعه قرار گیرند.

موقعی که مردم سخن می‌گویند، ازمفاهیمی که قصدبیانشان را دارند، آغازمی‌کنند. زمانی که آنان گوش فرا می‌دهند، آواهای تولید شده ازسوی دیگران را می‌شنوند؛ سپس می‌کوشند تا این آواها را به معانی‌ای تبدیل‌کنندکه سخنگو سعی در انتقال آن داشته است. به هنگام خواندن و نوشتن نیز چنین پیوندی میان بیان و معنی رخ می‌دهد، با این تفاوت که در آن صورت مادی بیان به عوض آوا، نوشتار است. نظام نحوی زبان مجموعه‌ای ازاصول را دربر می‌گیردکه معنی‌جمله را باصورتی‌که بدان وسیله جمله بیان می‌شود، پیوند می‌دهد.

معنی ازذهن نشأت می‌گیرد، ونحو عبارت است از مطالعهٔ روابط موجود بین معنی و صورت. ذهن را نمی‌توان مستقیماً مشاهده نمود، بنابراین دلیلی وجود ندارد چنین فرض کنیم که هرجنبهٔ نحو را می‌توان مستقیماً مشاهده کرد. روساخت یك جمله فقط صورتی است‌که بدان وسیله آن جمله بیان می‌شود. بابررسی روساخت فقط یك جانب نحو مورد مطالعه قرار می‌گیرد. جانب دیگر آن را که بیشتر به معنا مربوط می‌شود تا به‌روساخت، نمی‌توان‌مستقیماً بررسی‌کرد. اما،آن به‌هرحال‌وجود دارد، زیرا، درصورتی

1. expression

که بررسی نحو هم معنی و هم‌صورت را در برنگیرد، برای توجیه اینکه سخنگویان زبان معانی جمله‌ها را درك می‌کنند، راهی وجود نخواهد داشت.

روابط نحوی

توصیفی از نحو زبان باید بتواند روابط موجود بین جمله‌ها و اصول عام جمله‌سازی در زبان را تشریح کند. جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(1) a. He will go home.
b. He will go home, won't he?
(2) a. She can read.
b. She can read, can't she?
(3) a. They should leave.
b. They should leave, shouldn't they?

در نحو زبان انگلیسی یك اصل کلی وجود دارد که سخنگویان را مجاز می‌سازد تا با داشتن جمله‌های (a)، که جمله‌های خبری ساده هستند، بتوانند جمله‌های (b) را که به سؤالهای ضمیمه‌ای[2] منتهی می‌شوند، بسازند. (در قسمت «جستار بیشتر» منبع توصیف کامل این اصل معرفی شده است.) این اصل به‌بیان غیرفنی‌تر چنین است: با گنجاندن عناصر زیر در پایان جملهٔ خبری، به‌ترتیبی که ذکر شده‌اند، سؤالی ضمیمه‌ای بسازید: فعل کمکی وجهی جملهٔ خبری (در اینجا، will، can، یا should)، پسوند منفی n't، وضمیری که فاعل جملهٔ خبری است (در اینجا، he، she، و یا they).[3]

حال به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

(4) a. Read the book!
b. Read the book' won't you?

در جملهٔ (b) یك سؤال ضمیمه‌ای وجود دارد، اما براساس چه اصلی ایجاد شده است؟ جملهٔ (a) فعل کمکی وجهی و نیز فاعل ندارد، اما سؤال ضمیمه‌ای در (4b)

2. tag Questino

۳ــ تذکر: *won't* صورت منفی نسبتاً بی‌قاعدهٔ *will* است.ــ مؤلف.

درست همانند سؤالهای‌ضمیمه‌ای جمله‌های (b) در (1)، (2)، و(3) به‌نظر می‌رسد. اگر تجزیه و تحلیل سؤال ضمیمه‌ای محدود به روساخت جمله‌ها شود، در آن صورت درزبان انگلیسی باید در مورد ساختن سؤال ضمیمه‌ای دواصل مشخص وجود داشته باشد ــ یکی برای جمله‌هایی مانند (1) ــ (3) ودیگری برای جمله‌هایی از قبیل (4).

در صورتی‌که برای توصیف ساختن و سؤالهای ضمیمه‌ای راه دیگری وجود نمی‌داشت، زبان‌شناس می‌بایست به ارائهٔ دستوری این چنین ناکارآمد و به نبود توجیهی واحد وعام در مورد صورت سؤالهای ضمیمه‌ای اکتفا می‌کرد. اما، اگر فرض‌کنیم که (4a) واقعاً صورت مختصر جمله‌ای‌مانند (5a) است، ارائهٔ توجیهی عام برای سؤالهای ضمیمه‌ای ارائه شده در (1)ــ (3)، امکان پذیر می‌نماید.

(5) a. You will read the book!

هردوجملهٔ (4a) و (5a) امری هستند، اما (5a) آمرانه‌تر است و عمدتاً دربافتهایی مانند آموزش نظامی معمول می‌باشد. بعلاوه، (4a) و (5a) معانی یکسان دارند. توجه کنیدکه درست به‌طریقی که در بالا از (1a) سؤال ضمیمه‌ای ایجاد شد، از (5a) نیز بدان طریق می‌توان سؤال ضمیمه‌ای ساخت. جملهٔ (5b) صرفاً از طریق نهادن فعل کمکی وجهی و پسوند نفی (که دراین جمله به‌صورت *won't* ترکیب می‌شود) وضمیری که مرجع آن فاعل جملهٔ (5a) است، پس از جملهٔ امری اصلی ایجاد می‌شود.

(5) b. You will read the book, won.t you?

همچنین توجه کنیدکه سؤال ضمیمه‌ای (5b) همانند سؤال ضمیمه‌ای (4b) است. در واقع، هرجملهٔ امری‌ای مانند (4a) می‌تواند سؤال ضمیمه‌ای *won't you* را دربر داشته باشد، و هرجملهٔ امری مثبتی مانند (4a) را می‌توان با افرودن ضمیر *you* و فعل کمکی *will* به آغاز آن به‌صورت جملهٔ (5a)، تبدیل به یك جملهٔ امری بلندتری کرد. ازاین‌رو، این دوجملهٔ امری‌که در روساخت متفاوتند، بایکدیگررابطه دارند، وسؤالهای ضمیمه‌ای این دوجملهٔ امری باسؤالهای ضمیمه‌ای جمله‌های خبری ارتباط دارند. درزبان انگلیسی، توجیه این‌رابطه‌ها ازطریق‌توسل به‌اصول عام مبتنی برروساخت دشوار است. اما، اگرجمله‌هایی‌مانند (4a) رامشتق از(مبتنی‌بر) جمله‌های امری‌ای‌مانند (5a) بینگاریم درآن صورت نه تنها رابطهٔموجود بین (4a) و(5a) را توجیه می‌کنیم، بلکه به یك اصل عامی نیز متوسل می‌شویم‌که ساختن سؤالهای ضمیمه‌ای را هم در مورد جمله‌های خبری وهم‌امری توصیف‌می‌کند: این مورد در شکل ۱ــ۱۴ به‌نمایش گذارده شده است.

شکل ۱-۱۴

جملهٔ منبع (5a) You will read the book!

جملات امری:

(5a) You will read the book!

(4a) Read the book!

سؤالهای ضمیمه‌ای:

(5b) You will read the book, won't you?

(4b) Read the book, won't you?

فرضیهٔ اشتقاق، یا زایانـدن برخی از روساختها از روساختهای دیگـر، شالودهٔ دیدگاه توصیف زبان‌شناختی‌ای را تشکیل می‌دهد که به‌دستور گشتاری معـروف است. در این دیدگاه ساختهای اصلی یـا منبع را بااصطلاحهای ژرف ساخت[4]، زیرساخت[5]، یا ساخت انتزاعی[6] مشخص می‌کنند. (دراین‌کتاب مااصطلاح ژرف ساخت را به‌کارخواهیم برد.) برخی ازژرف ساختها شبیه (یاحتی همانند) روساخت هستند، مانند موردساده‌ای‌که درآن (5a) به‌منزلهٔ‌ژرف‌ساخت (5a)، (4a)؛ (5d)، و (4d) ارائه شد؛ به‌شکل ۱-۱۴ رجوع کنید. اما، همان‌گونه‌کـه در آینده نشان داده خواهد شد، ایجاد فرضیه‌ای دربارهٔ ژرف ساختهایی نسبتاً انتزاعی‌تر که ازجمله‌های واقعی تا حدودی فاصله دارند، معمولاً لازم می‌نماید.

قواعد نحوی یااصولی‌راکه ژرف ساختها را به‌روساختهای واقعی تبدیل می‌کنند، گشتار[7] (یاقواعد گشتاری[8]) نامند. همچنین این قواعد برای مشخص کـردن روابط بین جمله‌ها نیز به‌کار می‌روند. ازاین‌رو، در زبان انگلیسی ظاهـراً گشتاری وجود دارد که می‌تواند از طریق حذف (یا، درواقع، ازطـریق زدودن فاعل وفعل کمکی وجهی، یعنی *you will* ساخت جملهٔ (5a) رابه (4a) کاهش دهد. یك‌گشتار دیگر نیز بین جمله‌های خبری‌مثبت وجمله‌های امری، مانندجمله‌های(a) درمثالهای(1) تا(5)، وسؤالهای‌ضمیمه‌ای مربوط به‌آنها، مانند جمله‌های (b) درمثالهای (1) تا(5)، ارتباط برقـرار می‌کند. این

---

4. deep structure
5. underlying structure
6. remote structure
7. transformation
8. transformational rules

گشتار صرفاً بازتابی است از اصل عام مربوط به ایجاد سؤال ضمیمه‌ای که قبلاً ذکر شده است.

پس از اثبات اینکه روساختها از ژرف ساختها مشتق می‌شوند، نقش قواعد سازه‌ای (که در فصل گذشته مورد بحث قرار گرفت) تغییر می‌یابد. همان گونه که در این فصل و نیز در فصل ۱۵ مشاهده خواهیم کرد، در توصیف دستوری مربوط به تولید ژرف‌ساختها (اما نه روساختها) قواعد سازه‌ای به مؤثرترین وجه به کار گرفته می‌شوند. سپس، گشتارهای مختلف روی ژرف ساختها عمل می‌کنند و آنها را تبدیل به روساخت می‌نمایند.

همان گونه که در فصل ۱۳ ذکر شد، کانون اکثر بررسیهای زبان‌شناسان ساختگرای قرن بیستم، روساخت بود. تجزیه و تحلیل روساخت، مشتمل بر اجزای کلام، سایر انواع سازه‌ها و ساخت سازه‌ای، حداقل از قرن پنجم پیش از میلاد، یعنی موقعی که فلسفه دانان یونانی به مطالعهٔ زبان پرداختند، انجام گرفته است. اما ژرف ساخت درزبان شناسی‌سنتی نیز مورد پژوهش قرار گرفته است. کیفیون و فیلسوفان خردگرا اهمیت ژرف ساخت را تشخیص دادند و بسیاری از نظریه‌ها و تحلیلهای زبانی آنها بسیار نزدیك به نظریه‌ها و تحلیلهای زبان‌شناسان گشتاری کنونی بود. فیلسوفان، روان‌شناسان و زبان‌شناسان نیمهٔ نخست سدهٔ بیستم دیدگاههای این فلاسفهٔ قدیمی را به دست فراموشی سپردند. و فقط در دودههٔ اخیر بود که پژوهندگان زبان به بررسی ژرف ساخت و قواعدی پرداختند که ژرف ساخت را با روساخت مرتبط می‌سازند. برای یك پژوهش جدید، بویژه در بارهٔ موضوعی پیچیده و انتزاعی مانند ژرف ساخت، این مدت نسبتاً کوتاه است. بنابراین، نباید تعجب کرد که درمورد ژرف ساخت هرجمله‌ای نمی‌توان زیاد سخن گفت. اما، با بررسی روابط موجود بین جمله‌ها، و همچنین معانی وروساختهای آنها، درمورد ماهیت ژرف ساختها وانواع گشتارهایی که آنها را به روساخت تبدیل می‌کنند، می‌توان به برخی نتایج پیشنهادی دست یافت.

در مباحث آینده به بررسی شیوهٔ کاربرد ژرف ساخت و گشتار در توجیه رابطهٔ موجود بین صورت ومعنی جمله‌ها خواهیم پرداخت. سپس در این فصل، به بحث مربوط به جمله‌های امری بازخواهیم گشت تا شواهد بیشتری دراین باره ارائه دهیم که روساخت به تنهایی نمی‌تواند موجبات توجیه روابط نحوی موجود میان جمله‌ها یا عام‌ترین اصول نحوی را فراهم سازد. باید توجه کرد که جمله‌های امری در اینجا فقط به منزلهٔ نمونه‌ای از انواع شواهدی مورد بحث قرار می‌گیرند که زبان‌شناسان برای مشخص کردن ژرف ساختها و گشتارهای زبان ارائه می‌دهند. ساختهای دیگر نیز نتایج مشابهی را ارائه خواهند کرد.

تفسیر[9]

بسیاری از زبان‌شناسان گشتاری اظهار می‌دارند که ویژگیهایی اصلی معنی جمله در ژرف ساخت آن نموده می‌شود. با توجه به این فرضیه، می‌توان نتیجه گیری کرد که هر مجموعه‌ای از جملاتی که معنی یکسان دارند، علی‌رغم تفاوتهای موجود در روساخت آنها باید ژرف ساخت یکسان داشته باشند. با فرض اینکه سخنگویان زبان از ژرف‌ساختهای جمله‌ها مطلع هستند، می‌توان توجیه کرد که چگونه آنان تشخیص می‌دهند دو یا چند جمله تفسیرهای یکدیگرند. به‌عنوان مثال، باردیگر جمله‌های (6) را که در فصل ۱۲ به‌عنوان نمونه‌هایی از تفسیر ارائه شده‌اند، مورد ملاحظه قرار می‌دهیم:

(6) a. Put the bottle away after you've made the drinks.
 b. Put away the bottle after you've made the drinks.

ساخت سازه‌ای روساخت جمله‌های فوق متفاوت است. در (a) بین فعل *put* و ادات *away* یك گروه اسمی ظاهرشده‌است؛ در (b) ادات بلافاصله پس از فعل آمده است. علی‌رغم این تفاوت، هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌داند که معنی (a) همانند معنی (b) است. ازاین‌رو، ژرف ساخت این دو جمله باید یکسان باشد. هرچند ما ازچگونگی این ساخت اطلاعی نداریم، اما برخی ازویژگیهای آن بطور معقول مشهود است. به‌نظر می‌رسد که *put away* در ژرف ساخت، بدان‌گونه‌که درجملهٔ (b) عمل می‌کند، یك سازه به‌شمار می‌رود. این گروه یك فعل مرکب است که یك فعل ویك ادات را دربر می‌گیرد. ما می‌دانیم که *put away* یك فعل است، زیرا اگر بخواهیم واژه‌ای جایگزین آن کنیم، آن واژه باید فعل باشد، مانند *smash* یا *discard*.

درصورتی‌که ژرف ساخت هردوجملهٔ (a) و(b) گروه *put away the bottle* رادربرداشته باشند، چگونه‌این گروه می‌تواندبه‌روساخت جملهٔ (a) تبدیل‌شود؟ پاسخ‌این سؤال‌درقواعدگشتاری‌ای نهفته‌است‌که ژرف‌ساختهارا به‌روساخت‌تبدیل می‌کنند. درزبان انگلیسی یك گشتارنحوی وجوددارد که ژرف ساختهایی از نوع(۱) رابه‌روساختهایی از نوع (۲) تبدیل‌می‌کند. شکل ۲ـ۱۴ را موردملاحظه قراردهید. این گشتاربرزیرساخت جملهٔ (6a)، یعنی (۱)، عمل‌کرده وجملهٔ (6a) را به‌وجود آورده است. اما، این قاعده درکل اختیاری[10] است[11]. ساخت (۱)، یعنی زیرساخت هردو جملهٔ(6a)و (6b)، نیازی

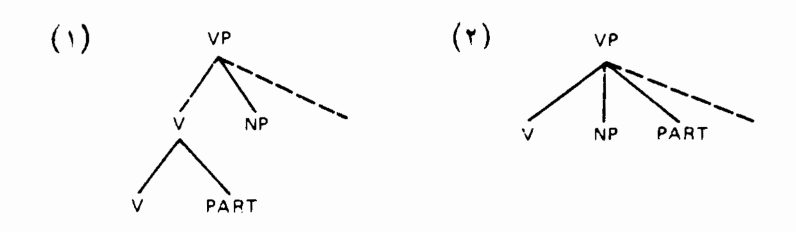
---

9. paraphrase 10. optional

۱۱ ــ اگرNP مفعول ضمیر باشد، در آن‌صورت‌این‌قاعدهٔ اجباری‌می‌شود (یعنی‌بایداعمال‌شود)؛ ←

به‌عملکرد گشتار ندارد، اگر این گشتار عمل کند، در آن‌صورت روساخت آن به‌صورت جملهٔ (6b) متجلی می‌شود. ترکیب یك ژرف ساخت و یك گشتار اختیاری، دو روساخت متفاوت، اما با معانی یکسان پدید می‌آورند. ازاین‌رو، دستوری که در آن جمله‌های زبان براساس ژرف ساختها و گشتارها توصیف شوند، می‌تواند دانش سخنگویان در مورد تفسیر را توجیه کند. جمله‌هایی که ژرف ساخت یکسان داشته باشند، تفسیرهایی از یکدیگرند. تفاوتهای موجود بین روساختهای آنها به‌وسیلهٔ گشتارها ایجاد می‌شود.

شکل ۲-۱۴



گشتارها جمله‌ای را به جملهٔ دیگر تبدیل نمی‌کنند؛ بلکه، آنها ساختی را به‌ساخت دیگر مبدل می‌سازند. این تمایز مهم است، زیرا گشتارها تعمیمهایی در مورد نحو زبان هستند. گشتاری که در ارتباط با گروه *put away* مورد بحث قرار گرفت، نه‌تنها به‌این گروه خاص، بلکه به‌هر گروهی با ساخت (۱) اعمال می‌شود. بسیاری از تفسیرهای زبان انگلیسی را می‌توان باهمین قاعده توجیه کرد، برای مثال:

(7) a. That monopolist took over our family business.
    b. That monopolist took our family business over.
(8) a. The ROTC cadets shouted down the radical speaker.

→ غیر دستوری‌بودن جملهٔ (a) ودستوری بودن (b) این امر را نشان می‌دهد:

(a) *Call up her when you arrive.
(b) Call her up when you arrive. (مؤلف)

b. The ROTC cadets shouted the radical speaker down.

توجه کنید، گشتاری که ادات را حرکت می‌دهد، یا گشتاری کـه ما آن را گشتار حرکت ادات[12] خواهیم نامید، فقط برساختهایی مانند (۱) اعمال می‌شود. به دیگر سخن، گشتارها فقط بـر توصیفهـای ساختی بخصوصی اعمال می‌شوندکه توسط نمودارهـای درختی ارائه می‌گردند. اگر توصیف ساختی‌ای مانند (۱) دارای فعل مرکبی متشکل از یك فعل وادات باشدکه پس ازآن گروه اسمی ظاهر شود، درآن‌صورت گشتار حرکت ادات می‌تواند برآن اعمال شود. ازسوی دیگر، اگر ما به‌جملهٔ

(9) The wind blew up the busy street.

و به توصیف ساختی آن درشکل ۴ــ۱۳ بازگـردیم، ملاحظه خواهیم کردکـه جملهٔ (9) توصیف ساختی مورد نیاز گشتار حرکت ادات را نـدارد. جملهٔ (9) دارای حرف اضافه است، نه ادات؛ در نتیجه، گشتار حرکت ادات‌به (9) و به سایر جمله هایی از این نوع اعمال نمی‌شود، از این‌رو، دستور زبان جمله‌ای مـانند (10) را بـه معنای «باد در طول خیابان شلوغ وزید»، تولید نخواهدکرد:

(10) *The wind blew the busy street up.

تنها راه دستوری تلقی کردن (10) این است‌که معنی «منفجر شد» از آن استنتاج شود، کـه در آن صورت ژرف ساخت آن شبیه به ژرف ساخت جملهٔ (20) در شکـل ۶ــ۱۳ خواهد شد. بنا به‌تعریف، جمله‌ای که به‌کمك دستور زبان تولید نشود غیردستوری است. گشتار حرکت‌ادات برژرف ساختهای جمله‌های مندرج در (11a) اعمال نمی‌شود، بنابراین، جملهٔ (11b) غیر دستوری است.

(11) a. When Charlie looked out the window, there was a dilapidated ambulance parked across the street.
b. *When Charlie looked the windows out, there was a dilapidated ambulance parked the street across.

ازاین‌رو، دستور زبانـی که دارای گشتار حـرکت ادات بـاشد، نه‌تنها توانایـی

12. Particle Movement Transformation

سخنگویان را در تشخیص تفسیرها، بلکه توانایی آنان را در تشخیص برخی ازجملههای غیردستوری نیز توصیف میکنند.

معانی «محذوف»

قبلاً بهاستناد شواهد نحوی‌ثابت‌کردیم‌که برای توصیف ویژگیهای نحوی‌جملههای امری وسؤالهای ضمیمه‌ای نیاز به‌ژرف ساخت و گشتار است. مشخص شدکه همهٔ جملات امری درژرف ساخت خوددارای you will هستند. البته، *you* توسط قواعدسازه‌ای تولیدکنندهٔ گروههای اسمی فاعل درهمهٔ جملهٔها تولید می‌شود [به قواعد مندرج در(56) در فصل ۱۳ رجوع کنید]. اما، قواعد سازه‌ای اصلی ما افعال کمکی وجهی را تولید نکردند و اکنون باید برای تولید آنها این قواعد اصلاح شوند. (واژه‌هایی‌که تحت عنوان افعال وجهی طبقه‌بندی می‌شوند عبارتند از *will*، *would*، *shall*، *should*، *can*، *could*، *may*، *might* و *must*). جمله‌هایی‌که فعل وجهی دارند همیشه دارای فعل اصلی نیز هستند، مانند جمله‌های مثال (12) که درآنها افعال وجهی باحروف مورب نوشته شده‌اند.

(12) a. You *may* leave the room.
b. the buyer *must* pay cash at that store.
c. The state *should* prosecute every official who accepts a bribe.

بنابراین، در فصل ۱۳ سازهٔ جدیدی، یعنی AUX (برای نمایاندن فعل وجهی)، باید برقواعد سازه‌ای (56) افزوده شودتادستور توصیفی زبان انگلیسی بتواندجمله‌های حاوی افعال وجهی را تولیدکند. اکثر این قبیل دستورها این مورد را با تغییر دادن قاعدهٔ (56a) انجام می‌دهند، یعنی با تغییر دادن قاعدهٔ S → NP VP به S→NP- (AUX) Vp در این تحلیل AUX یك سازهٔ اختیاری است، زیرا جمله‌های زیادی وجود دارندکه در روساخت فاقد فعل وجهی هستند.

(13) a. John understood the question.
b. The Mets won their final game.
c. The mailman lost my letter.

d. A loud noise disrupted the meeting,

قبلاً نشان دادیم که گنجاندن *you* و *will* در ژرف ساخت جمله‌های امری الزام نحوی دارد، و همچنین، مشخص کردیم که چگونه می‌توان این عناصر را به‌واسطهٔ قواعد سازه‌ای تولید کرد. اکنون ملاحظه کنید که *you* در جمله‌های امری جنبهٔ مهمی از معنا را نیز مشخص می‌کند.

در فصل ۱۲ این سؤال را مطرح کردیم که چگونه سخنگویان می‌دانند که برخی از جمله‌ها عناصر معنایی خاصی را در بر می‌گیرند که در روساختهای آنها مشهود نیستند. اکنون که از وجود ژرف ساخت و گشتار آگاهیم، می‌توانیم به این پرسش پاسخ گوییم. یکی از مثالهای قبلی را ملاحظه کنید:

14) a. Take this basket of cookies to Grandmother's house!

فاعل جملهٔ فوق در روساخت ظاهر نشده، اما هرسخنگوی زبان انگلیسی می‌داند که این فاعل *you* است (و نه *I*، *they*، *the cat* یا *Harry*). این دانش را می‌توان با این فرضیه توجیه کرد که جملهٔ (14a) ژرف ساختی دارد که *you* فاعل آن است. یک گشتار اختیاری روی این ژرف ساخت عمل می‌نماید و *you* را حذف می‌کند (همراه با فعل وجهی will که دربالا پیرامون آن بحث شد). این قاعده اختیاری است، و توجیه می‌کند که به‌چه علت (14b) تفسیر ممکن (14a) است.

(14) b. You will take this basket of cookiet to Grandmo ther's house!

این قاعده که گشتار امری[13] نامیده می‌شود، فقط برژرف ساختهایی مانند (۳) در شکل ۳-۱۴ اعمال می‌شود. ازاین‌رو، جمله‌های (a) در (15)، که ساخت آنها مانند (۳) نیست، نمی‌توانند ژرف ساختهای جمله‌های روساختی (b) باشند.

درواقع، جمله‌های مربوط به‌هم (a) و (b) معانی متفاوت دارند، و برخی از جمله‌های (b) حتی دستوری نیستند.

(15) a. 1. Harry will study.
2. That criminal should go to jail.

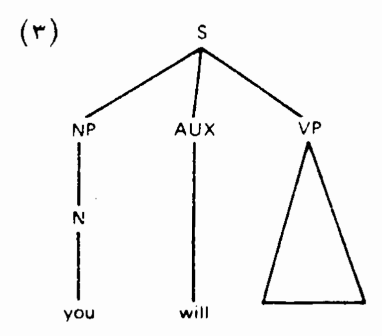
---

13. Imperative Transformation

3. you might want to carry the books.
4. I can understand that.

b. 1. stuady!
2. Go to jail!
3. *Want to carry the books!
4. *Understood that!

شکل ۳-۱۴



تذکر: مثلث واقع درزیر گره VP حاکی ازاین است که هرچندگروه فعلی دارای سازه‌هایی است؛ اما آن سازه‌ها به موضوع بحث مربوط نمی‌شوند.

دانش مربوط به ژرف ساخت جمله‌ها ونیز گشتار امری، حاکی از این است که سخنگویان زبان انگلیسی تشخیص می‌دهند که فاعل همهٔ جمله‌های امری همیشه *you* است، هرچندکه این واژه در روساخت جمله‌های امری ظاهر نمی‌شود.

گشتار دیگری که سازه‌های موجود درژرف ساخت جمله‌ها را حذف می‌کند گشتار حذف NP یکسان[۱۴] (یا به‌صورت کامل، گشتار حذف گروه اسمی یکسان[۱۵]) نام دارد. حال ببینیم که چرا این قاعده ضروری است. به جمله‌هایی از فصل ۱۲، که دراینجا با شماره‌های (16) و (17) تکرار شده‌اند، توجه کنید:

14. Equi NP Deletion Transformation
15. Equivalent Noun phrase Deletion Transformation

(16) Marvin expects Sylvia to win the game.
(17) Marvin expects to win the game.

در این دو جمله *expects* فعل اصلی است، اما *win* نیز یك فعل می‌باشد. در جملهٔ (16) *Sylvia* فاعل فعل *win* است؛ در (17) *Marvin* فاعل فعل *win* است. این واقعیت را هرسخنگوی بومی‌زبان انگلیسی تأیید خواهدکرد، هرچند در روساخت (17) همانند آنچه‌که در (16) است، *Marvin* تنها به منزلهٔ فاعل *expects* ظاهر می‌شود. پس، چگونه می‌دانیم که *Marvin* در (17) نیز فاعل *win* است؟ بار دیگر، این مورد نیز باتوجه به‌ژرف ساخت توجیه می‌شود تا روساخت. در زیر ساخت (17) ساختی وجود دارد که درآن *Marvin* به‌منزلهٔ فاعل *win* ظاهر می‌شود. اگر گشتار حذف گروه اسمی یکسان عمل نمی‌کرد، این ژرف ساخت به‌گونهٔ روساخت (18) پدیدار می‌شد:

(18) *Marvin expects Marvin to win the game.

جملهٔ فوق به عنوان یك روساخت درزبان انگلیسی غیر دستوری است. در ژرف ساخت (17)، *Marvin* باید به‌منزلهٔ فاعل *win* ظاهر شود تا تصریح‌کند که سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانند که معنی جملهٔ (17) همانند معنی منعکس شده در (18) است. با وجود این (18) غیردستوری است؛ *Marvin* نمی‌تواند درروساخت به‌منزلهٔ فاعل *win* ظاهر شود. بنابراین، یك‌گشتاراجباری باید اعمال‌شود تا ژرف ساخت را به روساخت‌دستوری تبدیل‌کند. این گشتاراجباری همان گشتارحذف گروه اسمی یکسان‌است که تحت‌شرایطی که ذکر آن در اینجا لازم نمی‌نماید، رویداد دو بارهٔ گروه اسمی مستتر درجمله‌ای با دو فعل را حذف می‌کند، زیرا فاعل فعل نخست همانند فاعل فعل دوم است. در زیر ساخت (17) دوفعل *expects* و*win* وجود دارند. فاعلهای این دو فعل یکسانند، بنابراین، دومین گروه اسمی فاعل، یعنی *Marvin*، حذف می‌شود. گشتار اجباری حذف گروه اسمی یکسان حاکی ازاین است‌که جملهٔ (a) درهر یك از مجموعه‌های زیر غیر دستوری است، حتی اگر معنی جملهٔ دستوری (b) را القاکند.

(19) a. *I want I to go to New york tomorrow.
b. I want to go to New york tomorrow.
(20) a. *The Emperor of France preferred the Emperor of

France to drink wine instead of water.

b. The Emperor of France preferred to drink wine instead of water.

(21) a. *Aunt Sally hopes Aunt Sally to win the state lottery so that she can afford to take parachuting lessons.

b. Aunt Sally hopes to win the state lottery so that she can afford to take parachuting lessons.

همهٔ معانی «محذوف» معلول حذف عنصری در ژرف ساخت جمله به‌واسطهٔ گشتار نیستند. به جمله‌های زیر توجه کنید:

(22) When he returned home, Mr. Johnson discovered that some one had written dirty words on the front door.

(23) My secretary isn't here yet, and I don't understand why she can't be on time just once.

چه‌کسی در جملهٔ (22) به خانه بازگشت؟ درجملهٔ (23)، چه‌کسی نمی‌تواند بموقع بیاید؟ در هردو مورد پاسخ مشخص است، اما توجه‌کنید که آن در روساخت جمله‌ها در واقع‌حضور ندارد. یعنی، جملهٔ (22) صورت روساختی (24) را ندارد، وهمچنین، جملهٔ (23) مثل صورت روساختی (25) نیست. درواقع جملهٔ (24) غیردستوری‌است واکثر سخنگویان (25) را نیز غیر دستوری تلقی خواهندکرد.

(24) *When Mr. Johnson returned home, Mr. Johnson dis covered that someone had written dirty words on the front door.

(25) *My secretary isn't here yet, and I don't understand why my secretary can't be on time just once.

با وجود این، جمله‌های (24) و (25) بصراحت القا می‌کنند که چه‌کسی بازگشت

و چه کسی نمی‌تواند بموقع برسد. ظاهراً ضمیرهای *he* در (22) و *she* در (23) برای گروههای اسمی ژرف ساختی *Mr. Johnson* و *my secretary* جایگزینهای روساختی هستند. در ژرف ساختهای (22) و(23) این گروههای اسمی در واقع دوبار ظاهر می‌شوند، اما، برهر یك از این جمله‌ها گشتار جایگزینی ضمیر[16] اعمال شده است تا به‌جای هر یك از گروههای اسمی‌خاص، ضمیر مناسبی بگذارد. معنی *he* و *she*، همانند همهٔ ضمیرها، گنگ است. تنها راه پی‌بردن به مرجع این‌واژه‌ها دانستن این است که ضمایر جایگزین گروههای اسمی خاصی می‌شوند که در ژرف ساخت وجود دارند.

همهٔ عناصری که بخشی ازمعنی جمله‌ای را می‌سازند، خواه واقعاً در روساخت ظاهر شوند و خواه نشوند در ژرف ساخت حضور دارند. عناصر محذوف ازروساخت توسط گشتار حذف می‌شوند یا تحت تأثیر عملکرد یك گشتار جایگزینی، با عنصری دیگر، معمولاً ضمیر، جایگزینی می‌گردند.

جمله‌های مبهم

ابهام عکس تفسیر است. درتفسیر، دو یا چند روساخت که معنی یکسانی را القا می‌کنند، ژرف ساخت مشترکی دارند. در ابهام، یك روساخت با معانی مختلف دارای چند ژرف ساخت متفاوت است. درست بدان‌گونه‌که برای ایجاد تفسیر گشتارها ازژرف ساختی واحد چند روساخت متفاوت تولید می‌کنند، برای ایجاد ابهام نیز گشتارها از چند ژرف ساخت مختلف روساختی واحد به‌وجود می‌آورند.

به‌جمله‌های زیر توجه‌کنید:

(26) John is too far away to see.
(27) John is too far awoy for anyone to see him.
(28) John is too far away to see anything.

جملهٔ (26) مبهم است و معانی جمله‌های (27) و (28) را در بردارد، می‌توان گفت‌که (27) تفسیر یکی از تعبیرهای (26) است، و به‌طریق مشابه، (28) تفسیر تعبیر دیگر (26) می‌باشد. چون تفسیرها ژرف ساخت یکسان دارند، پس روشن است‌که (26) و (27) ژرف ساختی واحد دارند، و (26) و (27) نیزدر ژرف ساختی دیگر مشترکند.

---

16. Pronminalization Transformation

قبلاً ذکر کردیم که ضمایر درروساخت اغلب به‌واسطه عملکرد گشتار جایگزینی ضمیر در جمله ظاهر می‌شوند وجایگزین گروه اسمی خاصی می گردند. ازاین‌رو، در (27)، *him* همان سازهٔ ژرف ساختی *John* است. (29) نخستین ساخت نزدیك به ژرف ساخت (27)/(26) است:

(29) John is too far away for anyone to see John.

همچنین مشاهده کردیم که گشتار حذف گروه اسمی یکسان، گروه اسمی یکسان با یك گروه اسمی دیگر در جمله را حذف می‌کند. بنا براین، ژرف ساخت جمله‌های (28)/(26) مثل (30) است:

(30) John is too far away for John to see anything.

واژه‌های *for* و *to* فقط تکواژهای دستوری هستند؛ این واژه‌ها درواقع اطلاعی برمعنی‌جمله نمی‌افزایند، بلکه فقط برای ایجاد روساخت دستوری در جمله ظاهرمی‌شوند. چون ژرف ساخت یك سطح معنایی است، در نتیجه نیازی به‌حضور عنصر بدون معنا در ژرف ساخت نیست، بلکه درعوض می‌توان آن‌را توسط گشتار افزود. ازاین‌رو، ژرف ساختهای موردنظر بیشترجملهٔ (31) است تا (29)، و (32) است تا (30):

(31) John is too far away - anyone see John.
(32) John is too far away -John see anything.

البته، (31) و(32) روساختهای دستوری نیستند، بلکه درعوض ژرف ساختهای روساختهای دستوری می‌باشند. حال، ملاحظه کنید که چگونه (27) و (26) از (31) مشتق می‌شوند.

برای اشتقاق (27) از ژرف ساخت (31) حداقل دو گشتار باید اعمال شود. یك گشتار تکواژ های دستوری *for* و *to* را در جمله می گنجاند؛ گشتار دیگر ضمیر *him* را جایگزین گروه اسمی*John* می کند. این مراحل اشتقاق‌توسط (33) و (34) به‌نمایش گذارده شده‌است.

(با گشتار درج *for- to*)[17]

(33) John is too far away for anyone to see John.

17. *for-to* Insertion Transformation

با گشتار جایگزینی (ضمیر)

(34) John is too **far** away for anyone to see him.

بـرای اشتقـاق یکی از دومعنی (26) از (31)، به‌طریـق زیـر عمل می‌شود. گشتـار درج for-to بر (31) اعمال می‌شود تا (35) به‌دست آید:

(35) John is ioo far away for anyone to see John.

قـاعدهٔ دیگری، مثل قـاعدهٔ حذف گروه اسمی یکسان، اعمـال می‌شود تـا دومین ظهور *John* حذف شود، و بـدین ترتیب جملهٔ (36) حاصل می‌شود که تفسیر دیگر (27) و (26) است.

(36) John is too far away for anyone to see.

در ایـن مرحلهٔ یك گشتـار حذفی اختیـاری می‌توانـد صورت ضمیری[18] *anyone* را حذف کند. (همانندضمایر *he*، *she*، *it*، وغیره، *someone*، *something*، *anyone*، و *anything* صورتهایی هستند با معانی بسیارعام، که بامعانی تعداد زیادی از گروههای اسمی در ارتبـاطند؛ در نتیجه آنها را صورتهای ضمیری نـامند.) بدین ترتیب، (37) حاصل می‌شود:

(37) John is too far away for to see.

در معدودی از لهجه‌های زبان انگلیسی (37) یك‌جملهٔ دستوری است. دراین‌گونه لهجه‌ها نیازی به اعمال گشتارهای دیگـر نیست. صحت تجزیه و تحلیلی‌کـه در دستور زبان انگلیسی جملهٔ (37) را تولید می‌کند، بدین‌وسیله تأیید می‌شود. اما دربسیاری از لهجه‌ها یك گشتار دیگر نیز لازم است تا *for* را موقعی‌که بلافاصله پیش از *to* ظـاهر می‌شود، حذف کند. حاصل عملکرداین قاعده جملهٔ (38) است‌که با(26) برابر می‌باشد.

(38) John is too far away to see.

ازاین‌رو، دستوری کـه دارای گشتارهـای زیـر است می‌تـواند از ژرف ساختی واحد چند روساخت مختلف تـولیدکند: گشتار درج *for-to*، گشتار حـذف گـروه اسمی یکسان، گشتار جابگزینی ضمیر، گشتارحذف صورت ضمیری، و گشتارحذف *for*،

---

18. pro-form

موقع تولید روساختهای (26) و(28) از ژرف ساخت (32) نیز اکثراً چنین قواعدی اعمال می‌شوند.
روساختـهـای (26) و (28) به‌صورت زیـر از ژرف ساخت (32) مشتق شده‌انـد، گشتاردرج *for-to* بر(32) اعمال می‌شود تاساخت‌بلافاصلهٔ آن، یعنی (39) راتولیدکنند:

(39) John is too far away for John to see anyhting.

گشتـار حذف گـروه اسمی یکسان اعمـال می‌شود تـا دومین تظاهر *John* را حذف کند، در نتیجه جملهٔ (40) به‌دست می‌آید:

(40) John is too far away for to see anything.

در اکثـر لهجه‌هـا (40) یك ساخت میـانی است، یعنی، هنـوز دستـوری نیست. در صورتی‌که قاعدهٔ دیگری بر (40) اعمال نشود، گشتار حذف *for* بر آن اعمـال می‌شود و (41) راکه یکی از جمله‌های موردنظر، یعنی جملهٔ (28) می‌باشد . تولید می‌کند.

(41) John is too far away to see anything.

امـا، علاوه‌بر قـاعدهٔ حذف *for*، اعمـال قاعدهٔ اختیاری گشتـار حذف صورت ضمیری نیز امکان پذیر بود. در این صورت، جملهٔ دیگری حاصل می‌شد، یعنی جملهٔ (26) که در اینجا به‌صورت (42) تکرار شده است:

(42) John is too far away to see.

بار دیگر گشتارها از یك‌ژرف ساخت روساختهای متعددی را تولیدکردند. امـا توجه‌کنیدکه این قواعد از دو ژرف متفـاوت (31) و (32) یك روساخت، یعنی جملهٔ مبهم (26) را تولیدکردند که (38) و (42) از آن مشتق شدند.

ویژگیهای ژرف ساختها و گشتارها

مثالی‌که در بالا دربارهٔ ابهام مورد بحث قرار گرفت، هرچند پیچیده بـود وشاید گاهی اوقات پی‌گیری بحث مربوط به آن دشوارمی‌نمود، به‌چند دلیل مهم جلوه می‌کند. نخست، نمایان می‌سازدکه چگونه ژرف ساختها و گشتارها وجود جمله‌های مبهم در زبان را توجیه می‌کنند. تقریباً همه جمله‌های مبهم تحت شرایطی مشابـه پدید می‌آینـد، یعنی، هرکدام چند ژرف ساخت دارند وحاصل عملکرد گشتارهایی هستندکه روساخت مبهم و

واحدی را پدید می‌آورند. دوم اینکه، این مثال حاکی از نکته‌ای است که در سرتاسر این کتاب به‌آن اشاره می‌شود، یعنی اینکه، بسیاری از جنبه‌های زبان انتزاعی هستند و بطور مستقیم در روساخت ظاهر نمی‌شوند. توجه کنید که ژرف ساختهای (31) و(32) از جمله‌های روساختی واقعی، ازقبیل (26) و(27) از یك سو، و (26) و(28) ازسوی دیگر، کاملاً متفاوتند. ژرف ساختها بدین مفهوم انتزاعی هستند؛ آنها ممکن است از روساختهایی که در نوشتار یا گفتار ظاهر می‌شوند، کاملاً متفاوت باشند. نکته سومی که از بحث نسبتاً طولانی ما در مورد جملهٔ (26) استنتاج می‌شود این است که گشتارها در واقع تعمیم به‌شمار می‌روند. آنها به‌هنگام تولید انواع جمله‌هایی اعمال می‌شوند که ژرف ساختهای متفاوت دارند. همان قواعدی که در بحث مربوط به (26) به‌کار برده شدند، جمله‌های مذکور در فصلهای ۱۲ و۱۳ را نیز توجیه می‌کنند، یعنی جمله‌های زیر را:

(43) John is eager to please.

(44) John is easy to please.

به‌دنبال بحثی که درمورد (26) ارائه شد، می‌توان مشاهده کرد که ژرف ساخت (43) تقریباً مثل (45) است:

(45) John is eager - John please someone.

ژرف ساخت (44) نیز شبیه (46) می‌باشد:

(46) It is easy - someone please John.

همان قواعدی که درارتباط با (2b) موردبحث قرار گرفتند: برای اشتقاق (43)، بر (45) اعمال می‌شوند، و باچند قاعدهٔ اضافی که خارج از گسترهٔ این بحث هستند، (44) را از (46) مشتق می‌کنند. خواننده می‌تواند با توجه به‌الگوی مورد استفاده در بحث مربوط به (26)، مراحل اشتقاق (43) از (45) را دریابد. چهارمین جنبهٔ ماهیت گشتارها وژرف ساختها، که از طریق توجیه ابهام نموده شد، به انتزاعی بودن نماهای ژرف ساختی مربوط می‌شود. برای تولید روساخت، همهٔ گشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند. ژرف ساختها عموماً به‌قدری انتزاعی هستند که برای تولید روساخت دستوری نیاز به‌عملکرد چندگشتار دارند. ازاین‌رو، بسیاری از گشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند، بلکه بر ساختهای میانی اشتقاق شده توسط

گشتارهای دیگر عمل می‌کنند. این فرایند عام را می‌توان به‌صورت شکل ۴ـ۱۴ نشان داد. شکل ۵ـ۱۴ باردیگر به‌بحث مربوط به جملهٔ (26) می‌پردازدکه تفسیر معنی آن در (27) ارائه شده است. دراین‌شکل خلاصه‌ای از ژرف ساخت، گشتارها و ساختهای‌میانی حاصل از عملکرد این‌گشتارها، وسرانجام، روساخت این جمله ارائه می‌شود. توجه‌کنید که دربسیاری ازلهجه‌های زبان انگلیسی ژرف ساخت و ساختهای میانی ۱ و۳در۵ـ۱۴ دستوری نیستند.

شکل ۴-۱۴

ژرف ساخت

گشتار۱ اعمال می‌شود تاساخت زیر راتولیدکند.

ساخت میانی۱

گشتار۲ اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولید کند.

ساخت میانی۲

گشتار۳ اعمال می‌شود تاساخت زیررا تولیدکند.

ساخت میانی۳

گشتار۴ اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولیدکند.

ساخت میانی۴

•
•
•

گشتار n اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولیدکند.

روساخت

چون ممکن است در اشتقاق روساخت ازژرف ساخت چندگشتار اعمال شود، تعجب‌آور نیست‌که برخی ازگشتارها باید نسبت به‌یکدیگر از ترتیب خاصی برخوردار شوند. یعنی، برای تولید روساختهای دستوری باید برخی ازگشتارها پیش ازسایرین اعمال شوند. گاهی اوقات ترتیب قواعد مشخص است، مانندگشتار درج *for-to* و گشتار حذف *for*. قاعدهٔ درج باید پیش از قاعدهٔ حذف اعمال شود، زیرا نخست باید *for* توسط قاعدهٔ درج افزوده شود وبعد دربرخی از موارد به‌کمک قاعدهٔ دیگری حذف گردد. اگرترتیب اعمال این دوقاعده عوض شود ونخست قاعدهٔ حذف اعمال‌شود، در آن صورت ساختی وجود نخواهد داشت که‌آن قاعده بتواند برآن عمل کند. در

صورتی‌که پس از آن گشتار درج *for-to* اعمال شود، جمله‌هایی مانند جمله های زیر تولید می‌شود:

(47) Many linguists like for to read science fiction novels.
(48) John hopes for to be accepted into the Graduate School at the University of California.
(49) We wanted for to see that film but couldn't afford the exorbitant price of admission.

این جمله‌ها دراکثر لهجه‌های زبان انگلیسی غیردستوری هستند، درنتیجه، دستور زبان نباید آنها را تولیدکند. تنها طریق جلوگیری ازظهور آنها در روساخت این‌است که گشتار حذف *for* پس از گشتار درج *for-to* اعمال شود. (درلهجه‌هایی‌که در آنها جمله‌های(49)– (47) دستوری هستند، قاعدۀ حذف *for* عمل نمی‌کند، در نتیجه مسألۀ ترتیب آن نسبت به‌قاعدۀ حذف *for-to* درمورد این لهجه‌ها مطرح نمی‌شود.)

تعیین ترتیب صحیح گشتارهای مختلف هنوز هم تحت بررسی است.

شکل ۵-۱۴

ژرف ساخت : *John is too far away—anyone see John*

گشتار درج *for to* اعمال می‌شود تاساخت زیر را تولید کند.

ساخت میانی۱ : *John is too far away for anyone to see John*

گشتار حذف‌گروه اسمی اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولیدکند.

ساخت میانی۲ : *John is too far away for anyone to see*

گشتار حذف صورت ضمیری اعمال می‌شود تا ساخت‌زیررا تولیدکند.

ساخت میانی۳ : *John is too far away for to see*

گشتار حذف *for* اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولیدکند.

روساخت : *John is too far away to see.*

شواهد نحوی ژرف ساختها و گشتارها

تا اینجا ما ژرف ساختهایی را معرفی‌کردیم که هم برنحو مبتنی بودند وهم برمعنی.

بدان گونه که دربخش ۶ ملاحظه خواهیم کرد، نتایجی که زبان‌شناسان درمورد روابط موجود میان نحو، معنی، وژرف ساختها استنتاج می‌کنند، ازهم متفاوتند. برخی اززبان شناسان اظهار می‌دارند که ژرف ساختها باید اساساً مبتنی برمعنی باشند، حال آنکه سایر زبان شناسان استدلال می‌کنند که ژرف ساختها باید فقط براساس شواهد نحوی ایجاد شوند. دراین کتاب، دربخش ۵ این دونوع شواهد عرضه می‌شوند، اما خوانندگان باید به‌خاطر بسپارندکه ژرف ساختها را می‌توان یا به کمك معانی جمله‌ها یا توسط صورت نحوی آنها وروابط نحوی آنها باسایر جمله‌ها توجیه‌کرد.

از دیدگاه نحو، ژرف ساختها و گشتارها الزامی هستند، زیرا آنها در مورداصول جمله سازی زبان انگلیسی تعمیمهایی را توصیف می‌کنند. همان‌گونه که قبلاً در مورد مثال مربوط به سؤالهای ضمیمه‌ای گفته شد، زبان‌شناس می‌کوشد تا در توصیف نحوزبان به حداکثرتعمیم دست یابد. یك قاعدهٔ کلی قابل اعمال برجمله‌های مختلف. برمجموعه‌ای ازقواعد جداگانه‌ای که پدیده‌های یکسان را توصیف کنند، ارجح است.

گشتار امری را که برژرف ساختهایی مانند (۳) در شکل ۳ــ۱۴ اعمال می‌شود، در نظر بگیرید؛ درژرف (۳) ضمیر *you* فاعل است، واین خود توجیه می‌کند که چرا سخنگویان تشخیص می‌دهندکه جمله‌های امری‌واژهٔ *you* را، علی‌رغم اینکه در روساخت ظاهر نمی‌شود، به منزلهٔ بخشی از معنی خود دربردارند. برای حضور *you* در ژرف ساخت چه نوع توجیه نحوی می‌توان ارائه داد؟ برای پاسخ گفتن به این پرسش باید چند جنبهٔ دیگر دستور زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار دهیم، زیرا نحوزبان یك نظام را تشکیل می‌دهد، وهیچ قاعده یاساختی مستقل از سایر قواعد و ساختهای موجود دراین نظام نیست. قبلاً این مورد توسط رابطهٔ موجود بین سؤالهای ضمیمه‌ای و جمله‌ای امری نشان داده شده است. اکنون جنبهٔ دیگری از دستور زبان را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم که نه تنها برای ظهور *you* در ژرف ساخت، بلکه برای استقلال نظام‌مند جنبه‌های مختلف نحو نیز شواهد بیشتری فراهم می‌سازد ــ یعنی، مجموعه‌ای از اصولی که ظاهر شدن ضمایر را توجیه می‌کنند.

شکل ۶ــ۱۴ کاربرد ضمایر انعکاسی درزبان انگلیسی‌را به نمایش می‌گذارد (این قبیل ضمایر دارای تکواژ *self* هستند). درهمهٔ جمله‌های دستوری، ضمیر انعکاسی حاکی از مرجع ضمیر فاعلی است، حال آنکه درجمله‌های غیردستوری این دوضمیر مرجع‌های متفاوت دارند. دستور زبان انگلیسی می‌تواند با ایجاد محدودیتی خاص برای قواعدی که آن جمله‌ها را تولید می‌کنند، این مورد را توصیف کند ــ یعنی، باجلوگیری ازعملکرد قواعدی‌که جمله‌هایی تولید می‌کنند که در آنها ضمیرانعکاسی مرجعی غیر ازضمیرفاعلی

شکل ۶-۱۴

جمله‌های دستوری	جمله‌های غیردستوری
I hurt myseif.	*I hurt yourself.
	*I hurt himself.
	*I hurt themselves.
You hurt yourself.	*You hurt myselt.
	*You hurt himself.
	*You hurt themselves.
He hurt himself.	*He hurt myself.
	*He hurt yourself.
	*He hurt themselves.
they hurt themselves.	*They hurt myself.
	*They hurt yourself.
	*They hurt himself.

دارد . امـا، موقعی که به سایر جنبه‌های ضمایر نظر می‌افکنیم، مشاهـده می‌کنیم که این راه حل اتفاقی است (وضعیت مـوجود را توجیه نمی‌کند) ، جمله‌هـای مندرج در شکل ۷-۱۴ را مورد ملاحظه قرار دهید. هـرضمیر انعـکاسی بافعلی مانند *hurt* می‌تواند به منزلهٔ مفعول ظاهر شود (بدون توجه به اینکه کدام ضمیر فاعل باشد)، بجز ضمیری کـه مرجع آن یافاعل یکسان است. باردیگر می‌تـوان محدودیت خاصی در مورد باهم‌آیـی ضمایر فاعلی ومفعولی غیر انعکاسی بیان داشت. اکنون، دستور زبـان ما برای پدیداری ضمیر دونوع محدودیت دارد. اگر می‌توانستیم این دومورد را به یك طریق عام وواحد بیان داریم، بهتر می‌شد.

محدودیتهای پدیداری ضمایـر انعکاسی و غیر انعکاسی در ارتباط با یکدیگـرند. شکلهای ۶ـ۱۴ و۷ـ۱۴ را با یکدیگر مقایسه‌کنید. فقط درمواردی‌که جملهٔ غیردستوری دوضمیر انعکاسی داشته باشد، یك جملهٔ دستوری باضمایر انعکاسی‌ای به منزلهٔ مفعول ظاهر می‌شود. به‌طریق مشابه، درمواردی‌که جمله‌های حاوی‌ضمایر انعکاسی غیر دستوری‌باشند،

جمله‌های دستوری دارندهٔ ضمایر غیرانعکاسی مطابق آنها می‌توانند وجود داشته باشند. ساده‌ترین و عامترین شیوهٔ نمایاندن این رابطه در دستور زبان این است که قواعد را مجاز سازیم تا ژرف ساختهایی را تولیدکنندکه حاوی همهٔ ترکیبات فاعل و مفعولهای غیر انعکاسی باشند. سپس، برای تبدیل همهٔ ضمایر مفعولی به نوع انعکاسی شان، در جمله‌هایی که ضمایر فاعلی و مفعولی آنها مرجع‌های یکسان دارند، می‌توان یك گشتار انعکاسی[19] فرمول بندی کرد. (به‌شکل ۸ــ ۱۴ رجوع کنید.) پس، مجبور نیستیم در مورد ظاهر شدن ضمایر دومحدودیت مختلف بیان کنیم. بدین طریق، این محدودیت یك‌بار بیان می‌گردد (توسط گشتار انعکاسی)، وتعمیم مربوط به رابطهٔ موجود بین ضمایر انعکاسی و غیر انعکاسی از این طریق توصیف می‌شود.

شکل ۷-۱۴

جمله‌های دستوری	جمله‌های غیردستوری
I hurt you.	*I hurt me.
I hurt him.	
I hurt them.	
You hurt me.	*You hurt you.
You hurt him.	
You hurt them.	
He hurt me.	*He hurt him.†
He hurt you.	
He hurt them.	
They hurt me.	*They hurt them.†
They hurt you.	
They hurt him.	

† درصورتیکه دوضمیر مرجع واحدی‌داشته باشند. جمله‌های فوق غیردستوری می‌شوند.اگر مرجع ضمیرها متفاوت باشند. دستوری خواهند بود.

19. Reflexivization Transformtion

شکل ۸-۱۴

ژرف ساخت: *I hurt me.**

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولید کند.

روساخت: *I hurt myself.*

ژرف ساخت: *you hurt you.**

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولید کند.

روساخت: *you hurt yourself.*

ژرف ساخت: *He hurt him.**

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیررا تولید کند.

روساخت: *He hurt himself.*

ژرف ساخت: *They hurt them.*

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

روساخت: *They hurt themselves.*

اکنون می‌توانیم به آن شاهد نحوی بازگردیم که ظاهر شدن *you* درژرف ساخت جملهٔ امری را تأیید می‌کند، جمله‌های امری، بدان‌گونه که توسط جمله‌های زیر نشان‌داده شده است، می‌توانند ضمیر انعکاسی مفعولی داشته باشند.

(50) Behave yourself.
(51) Wash yourself.
(52) Don't hurt yourself.

تنها ضمیر انعکاسی *yourself* می‌تواند در جمله‌های امری ظاهر شود؛ در نتیجه جمله‌های زیر غیر دستوری هستند:

(53) *Behave myself.
(54) *Wash himself.
(55) *Don't hurt themselves.

اگر *you* فاعـل ژرف ساختی جمله‌های امری نمی‌بـود، در آن صورت تـوجیه *yourself* به‌عنوان مفعول انعکاسی این قبیل جمله‌ها در زبان انگلیسی ممکن نمی‌گشت. اما، اگر برای جملهٔ امری، ژرف ساختی با فاعل *you* قائل شویم، درآن‌صورت ظهور *yourself* توجیه پذیر می‌شود؛ یعنی، گشتارانعکاسی می‌تواند برمفعول *you* اعمال‌شود، زیرا جملهٔ امری دارای فاعل *you* است‌که مرجع آن همانند مرجع مفعول می‌باشد. چون برای توجیه موارد مذکور در شکلهای ۶ـ۱۴ و ۷ـ۱۴ باید قاعـده ضمیر انعکاسی در دستور زبان گنجانده شود، درنتیجه بااعمال آن برانعکاسیهای جمله‌های امری نیزمی‌توان به یك تعمیم دست یافت، ونیاز به‌افزودن محدودیت خاصی برای‌کنترل‌این‌مورد را از بین برد، اگر فرض‌کنیم‌که *you* فاعل ژرف ساختی کلیهٔ جمله‌های‌امری‌است، درآن‌صورت به این تعمیم دست خواهیم یافت ونیازی به این محدودیت نخواهیم داشت. ایـن مورد همان شاهد نحوی است‌که حضور *you* به‌عنوان فاعل ژرف ساختی را توجیه می‌کند.

شکل ۹-۱۴

ترتیب صحیح

ژرف ساخت : *You will wash you*

گشتار انعکاسی اعمال‌می‌شود تاساخت زیررا تولیدکند.

ساخت میانی : *You will wash yourself*

گشتار امری اعمال می‌شود تاساخت زیر را تولیدکند،

روساخت : *Wash yaurself.*

ترتیب غلط

ژرف ساخت : *You will wash you*

گشتار امری اعمال می‌شود تاساخت زیر را تولیدکند

ساخت میانی : *Wash you*

گشتار انعکاسی نمی‌تواند اعمال‌شود

روساخت : **Wash you.*

رعایت تقدم اعمـال گشتار ضمیر انعکاسی نسبت به‌گشتار امـری ضروری است؛

گشتار انعکاسی باید پیش از قاعدهٔ امری اعمال شود. اگر این ترتیب عکس شود، قاعدهٔ امری ضمیر *you* را حذف خواهد کرد، درنتیجه قاعدهٔ ضمیر انعکاسی نمی‌تواند اعمال شود زیرا ضمیر فاعلی از بین‌خواهد رفت، وبدین ترتیب، جملهٔ غیر دستوری تولید خواهد شد. (به‌شکل ۹-۱۴ رجوع کنید)

خلاصه

توصیفهای نحوی مبتنی بر روساخت نمی‌توانند از عهدهٔ توجیه موارد نحوی مربوط به روابط موجود میان جمله‌هایی باروساختهای متفاوت، و نیز بسیاری از اصول عام مربوط به‌جمله سازی برآیند. برای توصیف این قبیل موارد در دستور توصیفی، زبان‌شناسان فرضیه‌ای بدین گونه ارائه می‌دهند که، هرجمله علاوه برروساخت دارای ژرف ساخت است. روابط دستوری بین دو(یاچند) جمله را می‌توان بافرض داشتن‌ژرف ساخت مشترك توجیه کرد. برخی ازاصول عام جمله سازی را می‌توان بامجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای که ژرف ساختها را تولید می‌کنند، توصیف کرد. سایر اصول توسط گشتارهایی توصیف می‌شوند که برای تبدیل ژرف ساختها به روساخت اعمال می‌شوند.

همچنین، ژرف ساختها و گشتارها موجبات توصیف روابط موجود بین صورت و معنی جمله را فراهم می‌سازند، وبدین ترتیب توانایی سخنگویان زبان را دربارهٔ درك معانی جمله‌ها، در مورد قضاوت پیرامون تفسیر وابهام، ودربارهٔ درك معانی حذف شده‌از روساخت جمله‌ها توجیه می‌کنند. ژرف ساخت جمله همهٔ مفاهیمی را دربر می‌گیرد که سخنگویان آنها را شامل جمله تلقی می‌کنند، اما آن عناصر روساختی راکه به معنی‌جمله کمکی نمی‌کنند وفقط به‌دلایل دستوری ظاهر می‌شوند، دربر نمی‌گیرد. جمله‌هایی‌که تفسیرهایی از یکدیگرند ژرف ساختی یکسان دارند، حال آنکه تعداد ژرف ساختهای جملهٔ مبهم برابر باتعداد معانی آن است. ژرف ساختها اغلب بسیار انتزاعی هستند، وبین آنها و روساختهایی‌که بیانشان می‌کنند، تفاوت بسیار است.

گشتارهایی که بین ژرف ساختها و روساختها ایجاد ارتباط می‌کنند، ممکن است حداقل چهار نوع تبدیل انجام دهند: ممکن است ترتیب سازه‌های يك ساخت رادگرگون کنند (برای مثال، گشتار حرکت ادات)؛ گشتارها ممکن است برخی از سازها راحذف کنند (از قبیل گشتار امری وگشتارحذف گروه اسمی یکسان)؛ امکان دارد سازه‌های‌خاصی را بیفزایند (بدان گونه‌که گشتار درج *for-to* عمل می‌کند)؛ یا احتمال دارد سازه‌ای راجایگزین‌سازهٔ دیگری کنند (برای مثال، گشتار جایگزینی‌ضمیر). گشتارها یا اجباری‌هستند (برای مثال، گشتار درج *for-to*)، یا اختیاری (مثلاً، گشتار حذف صورت ضمیری)،

بسیاری ازگشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند، بلکه بر ساخت میانی تولید شده توسط یك گشتار قبلی عمل می‌کنند. بسیاری ازگشتارها نسبت به‌یکدیگر براساس ترتیب خاصی اعمال می‌شوند.

جُستار بیشتر

۱ـ جمله‌های زیر درروساخت خود دارای فعل کمکی نیستند، بااستفاده از دانش زبان انگلیسی خود، برای هریك ازجمله‌ها، سؤال ضمیمه‌ای مطابق آن را ارائه دهید.

(a) They ride their bicycles to school.
(b) You understand the assignment.
(c) We agree about the menu.
(d) I prepare for my lectures.

در مورد ژرف ساخت جمله‌هایی مانند (a) تا (d)، این سؤالهای ضمیمه‌ای چه چیزی را مشخص می‌کنند؟ (بحث مربوط به ظاهرشدن *will* در ژرف ساخت جمله‌های امری را به‌خاطر بیاورید.)

۲ـ آن اصل نحو زبان انگلیسی را توصیف کنید که سخنگویان را قادر می‌سازد تا صورتهای سؤالی (ii) را ازجمله‌های خبری (i) در (a) تا (d) تولیدکنند. (این قبیل جمله‌های سؤالی را جملات سؤالی بلی/خیر[20] نامند، زیرا بسهولت می‌توان آنها را با بلی یا خیر پاسخ گفت.) توصیف خود ازاین اصل را محدود به جمله‌های زیر کنید (یعنی سایر جملات سؤالی را مورد توجه قرار ندهید).

(a) (i) You can swim well.
    (ii) Can you swim well?
(b) (i) The patient should follow this diet.
    (ii) Should the patient follow this diet?
(c) (i) A taxi will wait for the doctor until 4 P.M.
    (ii) will a taxi wait for the doctor until 4 P.M.?

20. yes/no question

(d) (i) The children who finish their work may read comic books.
(ii) May the children who finish their work raed comic books?

اکنون جمله‌هـای زیر را بیازمایید: به تغییرات حادث درزمان فعل اصلی، همان‌گونه‌که در *swam* و *swim* درجمله (e) مشاهده می‌شود، توجه نکنید.

(e) (i) You swam well in the race.
(ii) Did you swim well in the race?
(f) (i) The patient follow this diet.
(ii) Did the patient follow this diet?
(g) (i) A taxi waited for the doctor until 4 P.M.
(ii) Did a taxi wait for the doctor until 4 P.M.?
(h) (i) The children who finished their work read comic books.
(ii) Did the chilbren who finished their work read comic books?

آیا اصلی‌که برای توجیه جملات سؤالی بلی/خیر در (a) تا (d) ارائه نمودید، برای توجیه جملات سؤالی‌بلی/خیر در(e) تا (h)نیز صدق می‌کند؟ این مورددراتوضیح دهید. آیا ارائه دوتوصیف متفاوت ازیك پدیدهٔ نحوی واحد دریك دستور زبان مطلوب می‌نماید (یعنی، ساختن جملهٔ سؤالی بلی/خیر)؟ در مورد ژرف ساختهای جمله‌های (i) در (e) تا (h) چه فرضیه‌ای می‌توانید بسازید تا به‌کمك آن بتوانید اصل واحد مربوط به ساختن جملهٔ سؤالی بلی/خیر را حفظ نمایید؟ آیا بین مطالب مـورد توجه در اینجا و مطالب مورد بررسی درنخستین تمرین رابطه‌ای وجود دارد؟ امـکان ظهور سازهٔ AUX درژرف ساخت کلیهٔ جمله‌های زبان انگلیسی را مورد توجه قرار دهید. اگـر این امکان تحقق یابد، قاعدهٔ سازه‌ای S→NP (AUX) VP راچگونه باید تغییر دهیم؟

۳ـ در این فصل ما برخی ازجنبه‌های تعدادی از گشتارها را، شامل‌گشتارهای زیر مورد بحث قرار دادیم:

گشتار حرکت ادات
گشتار امری
گشتار حذف NP یکسان
گشتار درج for-to
گشتار حذف صورت‌ضمیری
گشتار حذف for
گشتار انعکاسی

نماهای غیرصوری ژرف ساخت زیررا مورد ملاحظه قرار دهید (نمـای صوری ژرف ساخت کل نمودار درختی تولید شده توسط قواعد سازه‌ای را دربرمی‌گیرد). برای هـر ژرف ساخت، (۱) یك جملهٔ روساختی واقعـی‌که بتواند ظاهر شود، ارائـه دهید، (۲) گشتارهایی‌را نام ببریدکه ژرف ساخت را به جمله‌ای‌که ارائه‌داده‌اید تبدیل می‌کنند، و (۳) ساخت میانی حاصل ازعملکرد هر گشتار را مشخص‌کنید. (به آرایش گشتارهایی‌که درموردشان رعایت ترتیب مورد بحث قرارنگرفت، توجه ننمایید.) جملهٔ نخست به‌عنوان مثال در زیر ارائه می‌شود.

(a) The children want somehing-the children leave.

روساخت ممکن

The children want to leave.

گشتارها و ساختهای میانی:

گشتاز درج *for-to*

The children want something-for the children to leave.

گشتار حذف صورت ضمیری

The children want-for the children to leave.

گشتار حذف NP یکسان

The children want-for to leave.

گشتار حذف *for*

The children want to leave.

(b) I may tire out me.

(c) You will behave you!

(d) John is eager—John please someone.

(e) The tenant expeets something—the janitor take out the garbage.

۴ـ گشتارهای مورد بحث در این فصل را به‌خاطر بسپارید، سعی کنید نمای غیر صوری ژرف ساختی را ارائه دهید که احتمالاً زیر ساخت هریك از جمله های زیر را تشکیل می‌دهد.

(a) Turn the television on!

(b) Bill hoped to marry Charlotte.

(c) He saw himself in the mirror.

(d) The manager wanted a secretary to type the letter.

فصل ۱۵

پیچیدگی و زایایی

ژرف‌ساخت، روساخت، و گشتارهای مطرح شده درفصل۱۴ بخش مهمی ازدانش سخنگویان زبان انگلیسی دربارهٔ زبانشان را توصیف می‌کنند. یکی از وجوه این دانش که درفصلهای پیشین مورد بررسی قرار نگرفت، زایایی‌نظام زبانی است. به‌سخن‌کوتاه، زایایی‌همهٔ زبانهای بشری معلول این‌واقعیت است‌که همهٔ زبانها، از جمله زبان انگلیسی، برای ایجاد جمله‌های پیچیده ازجمله‌های ساده، اصول مشخصی را به‌کار می‌بندند. چون تعداد جمله‌های سادهٔ وترکیب شوندهٔ زبان نامحدود است، در نتیجه «بلندترین» جمله وجود ندارد و فهرست جمله‌های ممکن بی‌پایان است. به دنبال بررسی اجمالی مسایل مربوط به توانش وکنش، دو فرایند بنیادی راکه به‌واسطهٔ آنها در زبان زایایی نحوی پدیدار می‌شود، مورد بحث قرار خواهیم داد.

توانش و کنش

هر شخصی‌که به‌زبانی سخن می‌گوید دارای دانش لازم برای تولید جمله‌های نامحدود است، اما هیچ‌انسانی درعمل نمی‌تواند چنین‌کند، حتی اگرانسان فنا ناپذیر بود، نیاز به غذا و خواب، همچنین عواملی از قبیل خستگی ذهنی موجب می‌شدکه چنین جملهٔ تولید شده از سوی پرحرف ترین فرد نیز به‌پایان رسد؛ اما اینها مسایل‌کنشی هستند؛ و اینها درزمرهٔ عوامل غیرزبانی‌اند. قواعد زبانی تولید جملهٔ نامحدود را مجاز می‌سازند، اما جسم ومحدودیتهای مغز ما اجازه این‌کار را نمی‌دهند. از آنجاکه سخنگویان زبان دارای توانش زبانی مورد نیازبرای تولید جمله‌های نامحدود هستند، دستوری‌که توانش را توصیف می‌کند باید قادر به تولید این قبیل جمله‌ها باشد.

سایر مسایل مربوط به‌کنش زبانی نیز برجمله‌های مورد استفادهٔ سخنگویان اثر

می‌نهند، برخی از جمله‌ها بدخاطر آنکه با قواعد زبان سازگاری دارند، دستوری هستند، اما، ممکن است سخنگویان مایل به استفاده از آنها نباشند یا حتی آنها را ردکنند. در این مورد ما با مسألهٔ قابلیت پـذیرش[1] مواجه می‌شویم که مـربوط به‌کنش می‌شود. ودر تقابل با دستوری بودن قرار می‌گیرد که یکی از جنبه‌های توانش زبانی به‌شمار می‌رود. به جمله‌های زیر توجه‌کنید:

(1) John is the quarterback and Pete is the halfback.
(2) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety.
(3) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman.
(4) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game.
(5) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game but my sister's softball team is very good.
(6) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game but my sister's softball team is very good and...

از آنجاکه هرسخنگوی زبان انگلیسی از فرایندهـای تـرکیب جمله‌ها بایکدیگر مطلع است، در نتیجه می‌تواند جملهٔ (6) را ادامه دهد و جمله‌های بلندتر و بلندتر تولید کند تا جایی‌که سرانجام خسته شود یا ازاین عمل حوصله‌اش سررود. جمله‌هـای (1) تا (6)، وهمچنین تعداد نامحدودی از جملات ایجاد شده براساس این الگو، همه دستوری هستند؛ همهٔ این قبیل جمله‌ها براساس اصول عام دستور زبـان انگلیسی تولید می‌شوند.

1. acceptability

اما احتمال اینکه کسی چنین جمله‌هایی را تولید کند بسیار کم است، زیرا، هرچه جمله‌ها طولانی‌تر شوند سبك آنها یکنواخت ودرك آنها دشوار می‌گردد. هرچند این جمله‌ها به‌یك اندازه دستوری هستند، اما قابلیت پذیرش آنها ازهم متفاوت است. چون جملهٔ (۱) دستوری است، وسایر مثالها توسط همان قاعده‌ای تولید شده‌اندکه جملهٔ (۱) را تولید کرده است، درنتیجه آنها نیز دستوری می‌باشند. هیچ دلیلی وجود ندارد بگوییم‌که جملهٔ تولید شده ازاین راه غیر دستوری است، درنتیجه، همهٔ آنها دستوری هستند.

دستور زبان توانش زبانی را توصیف می‌کند، و این خود شامل دستوری بودن می‌شود. برای توصیف جنبه‌های مختلف کنش، ازجملهٔ قابلیت پذیرش، نیاز به‌نظریهٔ‌دیگری است. همان‌گونه که دربخش ۱ ذکر شد، هنوز هم هیچ نظریهٔ کنش زبانی وجود ندارد. چنین نظریه‌ای باید اطلاعات مربوط به انواع ویژگیهای انسانها راکه هنوز هم تحت بررسی هستند، دربر گیرد— از قبیل محدودیتهای روانی، عوامل عصبی— جسمانی، دیدگاههای زیبایی شناختی دربارهٔ زبان، ونظریهٔ کامل توانش زبانی. توصیف جمله‌های پیچیده یکی ازجنبه‌های نظریهٔ توانش زبانی است.

همپایگی

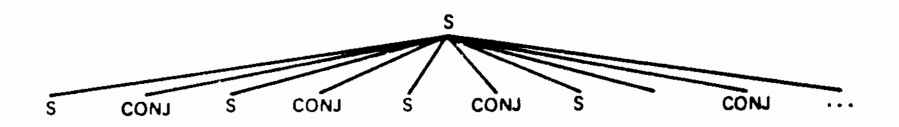
همپایگی[2] عبارت است از فرایند ایجاد یك ساخت از طریق پیوستن دو یا چند سازهٔ هم‌نوع به‌کمك یك حرف ربط[3]. نوع ساخت حاصل ازاین طریق همانند سازه‌های اصلی آن است. (حروف ربط واژه‌هایی مانند *and*، *but*، یا **or** هستند؛ در نمودارهای درختی زیر CNOJ عنوانی است که برای نمایاندن حرف ربط به‌کار برده می‌شود.) مثالهای (1) تا (6) همه جمله‌های همپایه هستند،که هرکدام چند جملهٔ ساده و یك یاچند حرف ربط را دربر می‌گیرد. روساخت جمله‌های همپایه (یابه عبارت دیگر، جمله‌های مرکب[4]) دارای ساخت ارائه شده در شکل ۱—۱۵ است، که احتمالاً شباهت منطقی به ژرف‌ساختی داردکه شالودهٔ روساختهای همپایه‌درجمله‌های (1) تا(6) را تشکیل می‌دهد.

درروساخت گروههای همپایه سازه‌های دیگرنیز ظاهر می‌شوند. از این رو، علاوه برجمله‌های همپایه، گروههای اسمی، فعلی وصفتی همپایه ونیز سایر سازه‌های همپایه نیز وجود دارند. درشکل ۲—۱۵ برخی از نمودارها همراه با ساخت سازه‌ای روساختی هر ساختار همپایه نشان داده شده است. برخلاف جمله‌های روساختی‌همپایه‌که ژرف ساخت

---

2. conjoining
3. conjunction
4. compound sentence

شکل ۱-۱۵



تذکر: ... نشانهٔ آن است که ممکن است تناوب CONJ تا بینهایت بار تکرار شود. [نشانهٔ فوق درشکل، مربوط به متن‌اصلی وجود نداشت‌که بدان اضافه شد_م.]

آنها نیز دارای جمله‌های همپایه است، ژرف ساخت سازه‌های همپایه از روساخت آنها بسیار متفاوت می‌باشد. به معنی کامل جملهٔ (7) توجه‌کنید:

(7) Susan feeds her cat salty peanuts and cold champagne.

ژرف ساخت جملهٔ فوق از دوجملهٔ ساده تشکیل یافته است.

(8) Susan feeds her cat salty peanuts.

(9) Susan feeds her cat cold champagne.

البته، این دوجمله را می‌توان بهم وصل‌کرد و جملهٔ (10) را که تفسیر (7) می‌باشد. به دست آورد.

(10) Susan feebs her cat salty peanuts and
Susan feeds her cat cold champagne.

جمله‌های (7) و (10) تفسیرهایی از یکدیگرند، بنا براین، ژرف ساختی مشترك دارند. چون جملهٔ (10) اطلاعات لازم برای تعبیر (7) را بصراحت فراهم می‌سازد، در نتیجه فرض‌براین می‌داریم‌که شکل ژرف ساخت (7) مشابه خود (10) است. بنابراین، ژرف ساخت گروههای اسمی همپایه، حداقل دوجملهٔ ساده را دربر می‌گیرد. همان‌گونه که از جملهٔ (11) مشهود است، این گفته درمورد گروههای فعلی همپایه نیز صدق می‌کند:

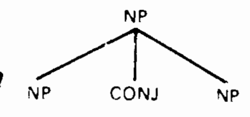
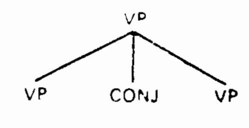
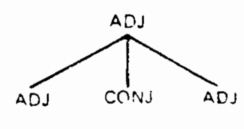
(11) The university placement office provides reference forms and arranges job interviews.

اگر پرسیده شود، «Who arranges job interviews?» هرکس‌که جملهٔ

(11) را بشنود می‌تواند در پاسخ بگوید، «The University Placement Office» این نشان می‌دهد که ما فاعل گروه فعلی *arranges job interview* را با اینکه در روساخت بلافاصله پیش از این گروه ظاهر نمی‌شود، می‌شناسیم. با در نظر گرفتن این مورد و نیز اینکه جملهٔ (12) تفسیر جملهٔ (11) است، ژرف ساخت هر دو جملهٔ (11) و (12) باید جمله‌های همپایهٔ زیر را در بر گیرند.

(12) The University Placement Office provides reference forms and the University Placement Office arranges job interviews.

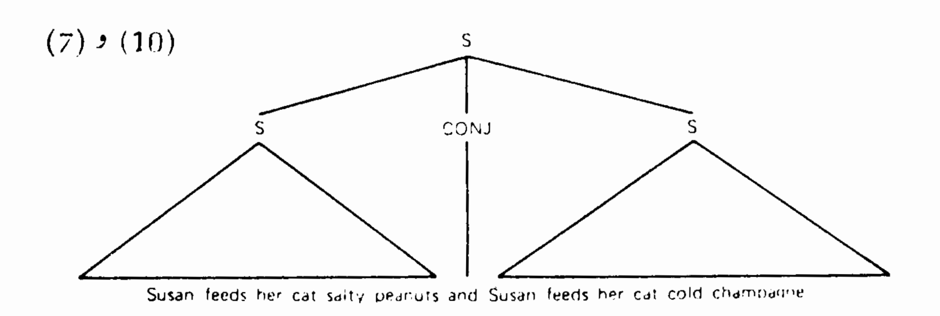
شکل ۲-۱۵

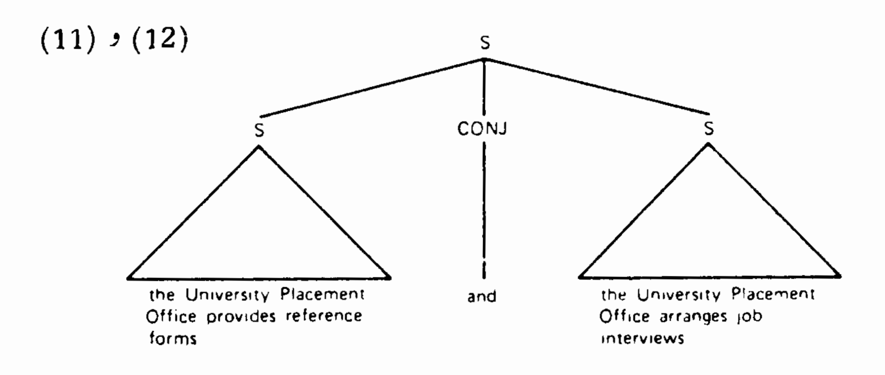
گروههای اسمی همپایه	
a. Susan feeds her cat *salty peanuts and cold champagne*. b. *My roommate's uncle and the librarian from Big Bluff* became engaged last night.	
گروههای فعلی همپایه	
a. Sam *studied all night but didn't pass the exam.* b. The University Placement Office *provides reference forms and arranges job interviews.*	
صفتهای همپایه	
a. That *purple and orange* shirt would look terrible on anyone with red hair. b. Underneath all that dirt, she is an *attractive and interesting* girl.	

در شکل ۳-۱۵ نمودارهای سادهٔ ژرف ساختهای جمله‌های (7) و (10) و

جمله‌های (11) و (12) به‌نمایش گذاشته شده‌اند (مثلثهای بزرگ در این نمودارها نمایانگر حذف عناصر نامربوط به‌بحث موردنظر هستند). گشتارهایی که ساختهایی مانند ساختهای شکل ۳-۱۵ را به روساختهای ارائه شده در ۲-۱۵ تبدیل می‌کنند، سازه‌های تکراری را، بیشتر به‌صورت آنچه که‌قاعدهٔ حذف گروه اسمی یکسان انجام می‌دهد، حذف می‌کنند.

شکل ۳-۱۵





همپایگی یکی از فرایندهای بنیادی‌ای است که به‌زبان ویژگی زایایی می‌بخشد. به نظر می‌رسد که درزیر ساخت کلیهٔ سازه‌های روساختی همپایه، ساختی وجود دارد که دارای جمله‌های همپایه است. این موردرا می‌توان باقاعدهٔ سازه‌ای (13) را تصریح کرد:

(13) $S \rightarrow S\ CONJ\ S\ (CONJ\ S)^n$

توان n حاکی ازاین است که سازه‌های مندرج در درون نشانهٔ دوهلال را می‌توان به‌دفعات دلخواه تکرار کرد. درصورتی که عناصر داخل دوهلال برگزیده نشوند، ازقاعدهٔ (13) می‌توان جملهٔ همپایهٔ واحدی نیز تولید کرد. باتوجه به‌تعداد دفعاتی که سازه‌های داخل دوهلال تکرار می‌شوند، می‌توان ساختهایی باطولهای متفاوت زایاند. (به‌شکل ۱–۱۵ رجوع کنید.) اگر قاعدهٔ (13) را به منزلهٔ قاعده‌ای تلقی کنیم که ژرف ساختها را تولید می‌کند، درآن صورت این قاعده می‌تواند همهٔ موارد همپایهٔ مورد بحث در بالا را توجیه نماید. روساخت سازه‌های همپایه معلول عملکرد گشتارهایی هستند که برژرف ساختهای تولید شده توسط قاعدهٔ (13) اعمال می‌شوند.

درونه سازی

دومین فرایندی که زایایی زبان را توجیه می‌کند درونه سازی[5] است، که در آن جمله‌ای دردرون جمله‌ای دیگر گنجانده می‌شود، یا یکی ازسازه‌های آن را تشکیل می‌دهد. مثالهای زیر دارای جمله‌های درونه‌ای[6] هستند؛ جمله‌های درونه‌ای با حروف مورب مشخص شده‌اند.

(14) I know *Joe will arrive by midnight.*

(15) *That the elves dug those craters* surprised the scientists.

(16) The hobo *who is sitting on the bench* was once a millonaire.

ساخت هریك اززنجیره‌های باحروف مورب نوشته شده در (14) تا (16) همانند ساخت جمله‌های مستقل (17) تا (19) است.

(17) Joe will arrive by night.

(18) The elves dug those craters.

(19) The hobo is sitting on the bench.

جمله‌های (17) تا (19) را می‌توان با مجموعه‌ای ازقواعد سازه‌ای که در فصل ۱۳ برای تولید جمله‌های ساده پیشنهاد شدند، تولید کرد. اکنون، احتمالاً امکان این وجود

---

5. embedding 6. embedded sentence

داردکه برای تولید جمله‌های ناهمپایهٔ[7] (14) تا (16) بتوان مجموعهٔ دیگری از قواعد سازه‌ای تدبیر کرد. اما، چنین برداشتی از توصیف نحو زبان انگلیسی یک مورد عام در بارهٔ این زبان را نادیده می‌گیرد، و آن اینکه، جمله‌های ناهمپایه ترکیبی ازدوجملهٔ ساده هستند که یکی از آنها در درون دیگری گنجانده می‌شود. به‌عوض اینکه دستور توصیفی خودرا با گنجاندن دو مجموعهٔ قواعد سازه‌ای پیچیده‌تر کنیم (یکی برای جمله‌های ساده ودیگری برای جمله‌های ناهمپایه)، بهتراست برای بیان این تعمیم که جمله‌های ساده می‌توانند ازطریق درونه‌سازی ترکیب شوند، راهی بیابیم، درصورتی‌که انجام این‌عمل ممکن باشد، فقط یك مجموعه از قواعد سازه‌ای مورد نیاز خواهد بود.

جملهٔ (14) را ملاحظه‌کنید. این جملهٔ ناهمپایه را می‌توان به‌صورت ترکیبی از دو جملهٔ ساده، یعنی (17) و(20) تجزیه‌کرد.

(20) I know it.

درصورتی‌که جمله‌های (20) و(17) را تفسیر (14) تلقی‌کنیم، *it* درجملهٔ (20) به اعتبار معنا حاکی از جملهٔ (17) می‌شود. ساختهای‌سازه‌ای جمله‌های (20) و(17) که توسط قواعد سازه‌ای جمله‌های ساده تولید شده‌اند، درشکل ۴ـ۱۵ ارائه شده است. توجه‌کنیدکه مفعول فعل *know* در (20) یك‌گروه اسمی است (یعنی، تنها نوع مفعولی که قواعد ما تولید می‌کنند)؛ البته، این گروه اسمی‌ازضمیر سادهٔ *it* تشکیل می‌یابد. چون مفعول فعل باید گروه اسمی باشد، وچون در روساخت (14) کل جملهٔ (17) به عنوان مفعول فعل *know* ظاهر می‌شود، درنتیجه می‌توان گفت‌که ژرف ساخت (14) دوساخت ارائه شده درشکل ۴ـ۱۵ را دربرمی‌گیرد. یکی ازطرق ایجاد چنان ترکیبی عبارت‌است از گسترش قاعدهٔ سازه‌ای قبلی مربوط به NP. تاکنون، این قاعده به‌صورت (21) ارائه شده است.

(21) NP → (ART) (ADJ) N

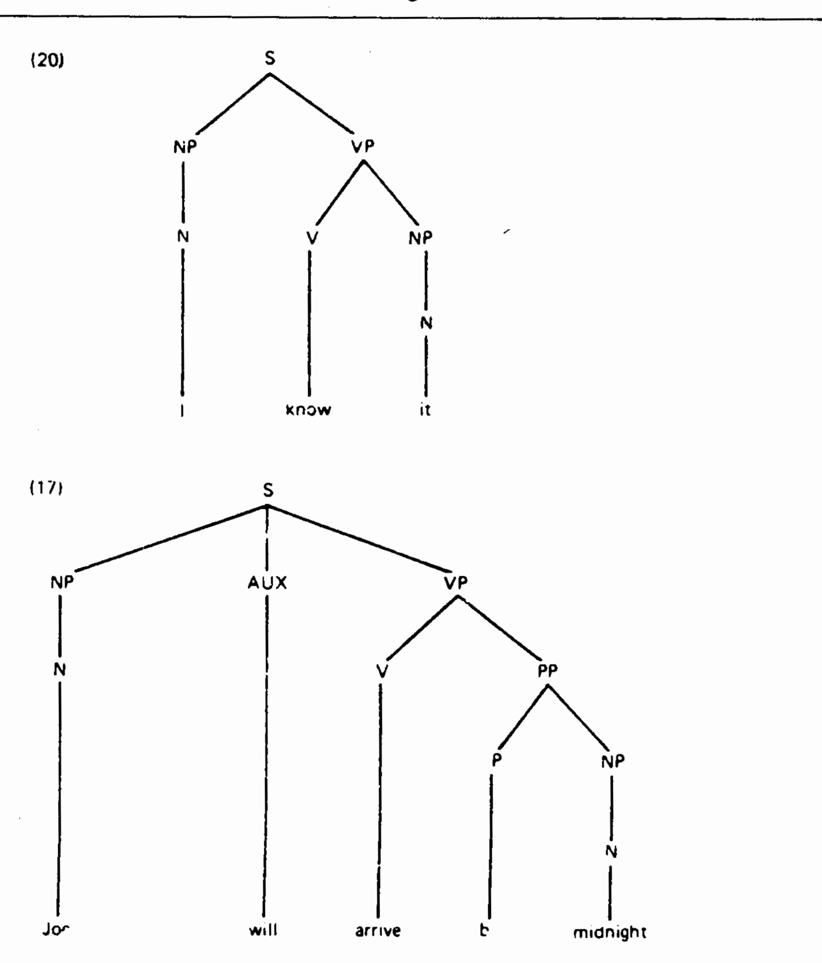
حال، اگر این قاعده را طوری تنظیم‌کنیم‌که جمله‌ای را به منزلهٔ یکی ازسازه‌های NP درخودبگنجاند، درآن صورت می‌توانیم بگوییم‌که مفعول اصلی ازقبیل *know* می‌تواند جمله باشد. تنظیم‌قاعدهٔ (21) دشوارنیست؛ یعنی، همان‌گونه‌که در(22) مشاهده می‌شود، می‌توان (S) را به‌عنوان یك سازهٔ اختیاری برآن افزود.

(22) NP → (ART) (ADJ) N (S)

---

7. complex sentence

شکل ۴-۱۵



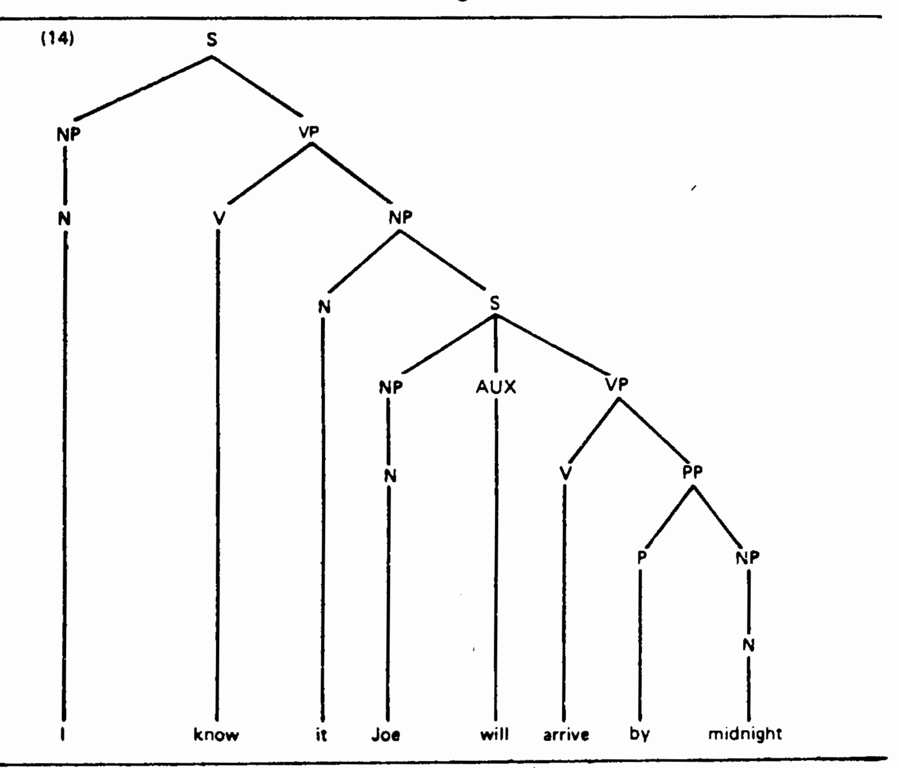
قاعدهٔ (22) می‌تواند گروه اسمی‌ای را تولیدکندکه دارای سازه‌های N و به‌دنبال آن S باشد. (توجه کنیدکه ART و ADJ هردو سازه‌های اختیاری هستند و نیازی به‌حذف آنها از قاعده نیست). جمله‌های درونه‌ای تولید شده توسط قاعده (22) را که بخشی از یك گروه اسمی را تشکیل می‌دهند، گاهی اوقات جمله‌های متممی[8]، یا بطور مختصر، متمم[9] نامند. این نوع گروه‌اسمی برای توصیف جملهٔ(14) لازم است،که در آن

8. complement sentence. 9. complement.

فاعل *know* درواقع گروه اسمی دربرگیرندهٔ جمله است. برای تولید ساخت مندرج در شکل ۵-۱۵ می‌توان به‌کمک قاعدهٔ (22) ساختهای شکل ۴-۱۵ را بایکدیگر ترکیب کرد. توجه‌کنید، این ترکیب حاصل عملکرد قاعدهٔ (22) است. یعنی، جملهٔ (17) بخشی از NP مفعول جملهٔ (20) می‌شود؛ در جملهٔ (20) مفعول (NP) فقط *it* (N) است؛ حال، درجملهٔ (14) مفعول (NP) عبارت است از *it* (N) و به دنبال آن جملهٔ (17).

شکل ۵-۱۵ نمایانگر ژرف ساخت جملهٔ (14) است. این شکل روساخت را به نمایش نمی‌گذارد، زیرا در نمودار درختی *it* بخشی از مفعول فعل را تشکیل می‌دهد، حال آنکه روساخت واقعی فاقد آن است. بنابراین، برای تبدیل این ژرف ساخت به روساخت باید گشتاری وجود داشته باشد. همان‌گونه‌که در ساخت ارائه شده در شکل ۵-۱۵ مشهود است، این گشتار ضمیر *it* را، درصورتی‌که بین فعل و جمله ظاهر شود، حذف می‌کند. بدین‌جهت است‌که این قاعده را گشتار حذف *it* می‌نامند؛ این قاعده اجباری است، زیرا درصورتی‌که اعمال شود جملهٔ غیر دستوری زیر تولید خواهد شد.

شکل ۵-۱۵



(23) *I know it Joe will arrive by midnight.

حال، ممکن است بپرسیم که چرا *it* در ژرف ساخت ظاهر می‌شود. آیا بهتر نبود که ژرف ساختی بدون *it* می‌داشتیم، یعنی ژرف ساختی که در آن مفعول فعل *know* فقط یك جمله بود؟ برخی از زبان شناسان برای جمله‌هایی مانند (14) چنین تحلیلی را پیشنهاد کرده‌اند. اما، شواهد حاصل از بررسی سایر جنبه های زبان انگلیسی تعلق *it* به ژرف‌ساخت را تأیید می‌کنند. نخست، بحث مربوط به‌گروههای اسمی در فصل ۱۳ را به‌خاطر بیاورید. در هرمورد، هر گروه اسمی یك اسم را شامل می‌شد (ضمیری مانند *it* نیز نوع خاصی از اسم به‌شمار می‌رود). نه تنها همهٔ گروهها، اسمی را دربرمی‌گرفتند، بلکه در هرمورد، از گره NP شاخه‌ای به‌طور مستقیم به‌گره N وصل می‌شد. به‌نظر می‌رسد که این یکی ازویژگیهای عام گروههای اسمی است؛ درواقع می‌توان آن را به‌مقولهٔ ویژگی توصیفی گروههای اسمی انگاشت. بدین‌ترتیب، نادیده‌گرفتن این مورد عام فقط به‌خاطر شامل نکردن *it* در ژرف ساخت جمله‌های ناهمپایه‌ای که دارای یك جملهٔ متمم درونه‌ای هستند، روا نیست. شاهد دوم برای تأیید ظهور *it* در ژرف ساختهای حاوی جمله‌های متمم درونه‌ای براساس مثالهایی مانند جملهٔ (15) ارائه می‌شود، یعنی جملهٔ:

That the eves dug those craters surprised the scientists.

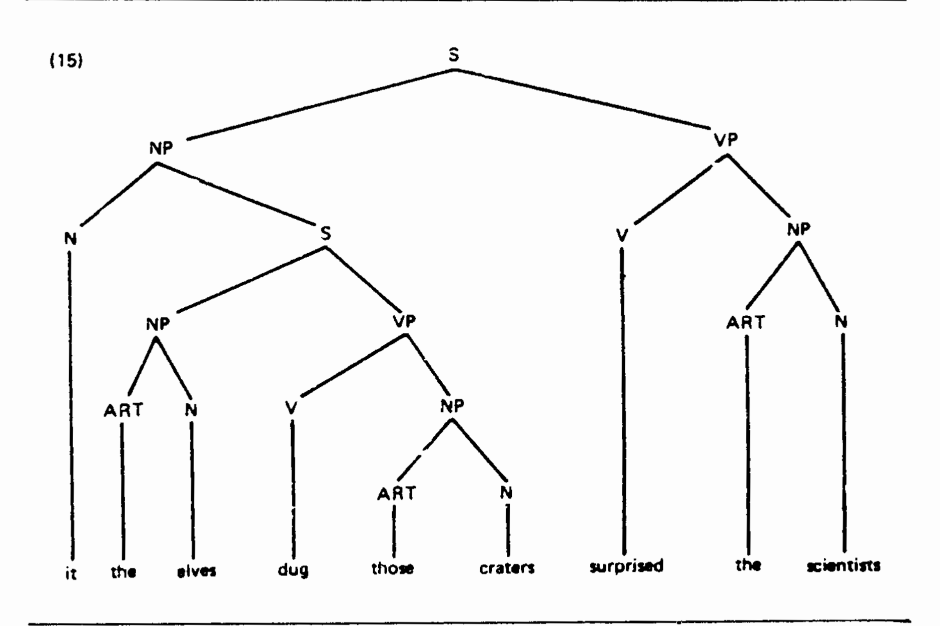
توجه کنید که در جملهٔ (15) بار دیگر یك جملهٔ درونه‌ای وجود دارد که به منزلهٔ گروه اسمی عمل می‌کند؛ یعنی، در (15) جملهٔ درونه‌ای فاعل جملهٔ اصلی است. قاعدهٔ گروه اسمی اصلاح شدهٔ (22) همراه با سایر قواعد سازه‌ای ذکر شده در فصل ۱۳ می‌تواند ساخت مندرج درشکل ۶ـ۱۵ را به‌منزلهٔ ژرف ساخت جملهٔ (15) تولید کنند. توجه کنید که *it* باردیگر درآن ظاهر می‌شود (بدان‌گونه که درشکل ۵ـ۱۵ بود). پیش از اینکه شاهد مربوط به تأیید وجود *it* را مورد ملاحظه قرار دهیم، باید ذکر کنیم که (15) دارای واژهٔ *that* است. حال فرض می‌کنیم که در زبان انگلیسی قاعده‌ای به‌نام گشتار درج *that*[10] وجوددارد که می‌تواند واژهٔ *that* رابرآغازجملهٔ درونه‌ای بیفزاید. این قاعده ظهور *that* در جملهٔ (15) را توجیه می‌کند، اما، علاوه برآن، امکان وجود تفسیر جملهٔ (14) را نیز توجیه می‌نماید. درصورتی که گشتار درج *that* در جملهٔ (14) واژهٔ *that* را بر آغاز جملهٔ درونه‌ای بیفزاید، تفسیرزیر تولید می‌شود:

---

10 *that* Insertion Transformation

(24) I Know that Joe will arrive by midnight.

شکل ۶-۱۵



تاکنون ما شکل ۶-۱۵ را به‌منزلهٔ ژرف ساخت جملهٔ (15) معرفی کرده‌ایم. در صورتی‌که گشتار درج *that* بر ساخت موجود در شکل ۶-۱۵ اعمال شود، جملهٔ غیر دستوری (25) پدید می‌آید.

(25) *It that the elves dug those craters surprised the scientists.

ظاهراً، بار دیگر به گشتار حذف *it* نیاز است تا *it* را حذف کند و بدین ترتیب جملهٔ (15) را تولید نماید. اما بازهم شاهدی وجود دارد که ثابت می‌کند *it* در ژرف ساخت بخشی از فاعل جملهٔ (15) به شمار می‌آید. جملهٔ (26) راکه تفسیر جملهٔ (15) است مورد ملاحظه قرار دهید.

(26) It surprised the scientists that the elves dug those craters.

موقعی که جملهٔ درونه‌ای به پایان جملـهٔ کامل انتقال داده می‌شود. *it* در واقع در روساخت ظاهر می‌گردد. این خود گواه بـرحضور *it* در ژرف ساخت است. هرچند در برخی از موارد *it* توسط گشتار حذف *it*[11] حـذف می‌شود، اما دربرخی موارد دیگـر این گشتار عمل نمی‌کند وبدین ترتیب *it* درروساخت ظاهر می‌شود.

حال، بهتر است تجـزیه وتحلیل خودرا خلاصه کنیم. جمله‌هـای متمم درونه‌ای را می‌توان به‌کمك صورت اصلاح شدهٔ قاعدهٔ سازه‌ای مربوط به‌گروههای اسمی، که درقاعدهٔ (22) ارائه شده است، تولید کرد. این قاعده، به‌همراه سایر قواعد سازه‌ای معرفی شده در فصل ۱۳، ژرف ساخت جمله‌هـای ناهمپایهٔ متمم‌دار را تولید می‌کند (بـرای مثال، به شکلهای ۵ـ۱۵ و ۶ـ۱۵ رجـوع کنید). این ژرف ساختهـا به‌کمك اعمال گشتارهای مختلف تبدیل به روساختهای متفاوت می‌شوند. ازاین‌رو، اگر گشتار حذف *it* بـرژرف ساخت ارائه شده درشکل ۵ـ۱۵ اعمال شود، جملهٔ (14) به‌دست می‌آید؛ درصورتی که گشتار درج *that* نیز اعمال گردد، جملهٔ (24) تـولید می‌شود. ژرف ساخت مندرج در ۶ـ۱۵ را می‌توان با اعمال هردو گشتارهای حـذف *it* ودرج *that* به روساخت (15) تبدیل کرد. جملهٔ (26) نیز دارای چنین ژرف‌ساختی است، که به‌کمك عملکرد گشتاردرج *that* و قـاعدهٔ دیگـری به‌نام گشتار جـابجایی[12]، که یك جملهٔ متمم درونه‌ای را به‌پایان جملهٔ اصلی دربر گیرندهٔ آن حرکت می‌دهد (یا جابجا می‌کند)، تولید می‌شود.

بحث مـربوط به جمله‌هـای متمم درونه‌ای به‌خاطـر درهم آمیختن شواهد متعدد، ساختهای‌جمله‌ای و گشتارها بایکدیگر تاحدودی بغرنج‌تر شده‌است. درواقع، این‌بازتابی است از ماهیت زبانهای بشری ازآنجاکه زبان نظامی است متشکل از صورتها، قواعد، وساختها، هیچ بخش‌زبان واقعی را نمی‌توان بدون توجه به‌سایر بخشهای مربوطه تجزیه و تحلیل کرد. در واقع، درحال حـاضر بدون توجـه به‌اینکه چند جنبهٔ زبـان را می‌توان بواسطهٔ تجزیه وتحلیل‌خاصی توصیف کرد، همیشه امکان این وجود داردکه توجه به‌موارد بیشتری از جنبه‌های زبان منجر به تجزیه وتحلیل‌متفاوت شود. هنوز زبان‌شناسان، توصیفی کامل ونهایی‌ازمتممهای درونه‌ای زبان انگلیسی‌ارائه نکرده‌اند؛ بسیاری‌ازجنبه‌های متممها هنوز هم بدون توصیف باقی مانده‌اند وشرحی که در اینجا ارائه‌شد، فقط درمورد یکی‌از طرق توصیف یك نوع متمم طرحی ارائه می‌دهد.

اکنون باید مثال دیگر درونه سازی را، که تـوسط جمله (16) نشان داده شده و

---

11. *it* Deletion Transformation
12. Extraposition Transformation

برای سهل الوصول بودن با شمارهٔ (27) تکرار شده است، مورد ملاحظه قرار دهیم.

(27) The hobo *who is sitting on the bench* wes once a millionaire.

در توصیفهای دستوری سنتی زبان انگلیسی، قسمت (28) جمله وارهٔ موصولی[۱۳] نامیده می‌شود.

(28) who is sitting on the bench.

جمله‌واره‌های موصولی ساختهایی مانند جمله‌های درونه‌ای هستند که پس از گروه اسمی [مانند *the hobo* در (27)] ظاهر می‌شوند ومعمولاً با یك ضمیر موصولی آغاز می گردند؛ در زبان انگلیسی ضمایر موصولی عمده عبارتند از *who* (حاکی از شخص و، گاهی اوقات، حیوان) و *which* (حاکی از شیء وحیوان).

جمله‌واره‌های موصولی به چند لحاظ از متممها متفاوتند. برای مثال، توجه کنید که برخلاف متممهای درونه‌ای واقع درنقش جمله‌وارهٔ موصولی، اسمی در روساخت به‌عنوان فاعل ندارد. ازاین‌رو، همان‌طور که *Joe* و *the elves* فاعلهای جمله‌های متمم درونه‌ای در (14) و (15) بودند، فاعل روساختی جمله وارهٔ موصولی درونه‌ای در (27) ضمیر موصولی *who* است. بعلاوه، قواعد متعددی که بر متممها اعمال می‌شوند. برجمله‌واره‌های موصولی عمل نمی‌کنند؛ مثلاً، اعمال گشتار درج *that* برآنها منجر به‌جملهٔ غیردستوری (29) می‌شود.

(29) *That hobo that who is sitting on the bench was once a millionaire.

گشتار جابجایی برجمله‌واره‌های موصولی اعمال نمی‌شود، و نیز شاهدی وجود ندارد که پدیداری *it* را در ژرف ساخت جمله‌های حاوی جمله‌واره‌های موصولی ثابت کند؛ درنتیجه، جملهٔ (30) غیر دستوری است.

(30) *the hobo it was once a millionaire that who is sitting on the bench.

---

13. relative clause

اما، علی‌رغم تفاوتهای فوق بین متممها وجمله واره‌های موصولی، بین آنها شباهتهایی وجود دارد جمله وارهٔ موصولی، از قبیل (28)، ساخت بنیادین یك جمله را دارد؛ جملهٔ (28) را با (31) مقایسه کنید.

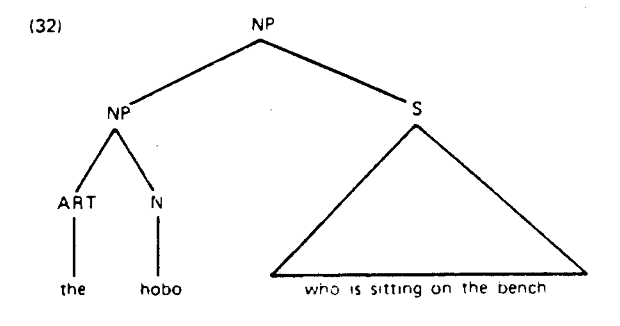
(31) The hobo is sitting on the benck.

افزون بر آن، جمله‌واره‌های موصولی بخشی از یك گروه اسمی هستند. برای‌مثال، در جملهٔ (27) فاعل جملهٔ اصلی جمله (32) است.

(32) the hobo who is sitting on the bench.

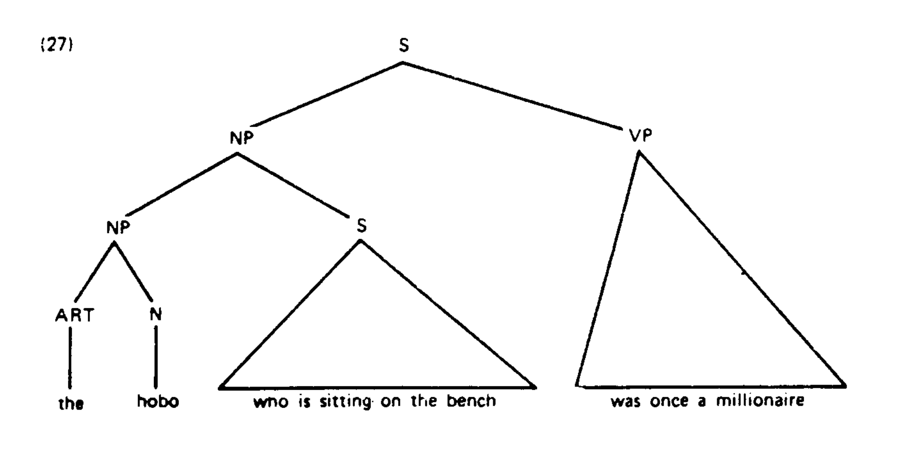
همان‌گونه‌که قبلاً مشاهده‌کرده‌ایم، نقش‌نحوی فاعل توسط گروه اسمی ایفامی‌شود بنا بر این،(32) بایدیك گروه اسمی‌باشد. همان‌طور که درمورد متممها گفته شد، بایدنتیجه گیری‌کنیم که گروهی مانند (32) یك گروه اسمی است و یکـی از سازه‌های آن را یك جمله‌تشکیل می‌دهد. این جملهٔ درونه‌ای بایدبه‌عنوان متمم به دنبال یك گروه اسمی معمولی (مانند *the hobo*) ظاهر شود، نه به‌دنبال *it*. بـدین ترتیب، شکـل۷ــ۱۵ را می‌توان نمایانگر روساخت‌جملهٔ (32) تلقی‌کرد، و، ساخت گروه اسمی مندرج درشکل ۷ــ۱۵ نیز می‌تواند به‌منزلهٔ فاعل یك‌جملهٔ کامل[14] مانند (27) به‌کاررود؛ به‌شکل ۸ــ۱۵ رجوع‌کنید. بار دیگر، اصلاح قاعدهٔسازه‌ای مربوط به‌تولید گروههای اسمی ضروری‌می‌نماید،

شکل ۷-۱۵



14. full sentence

شکل ۸-۱۵



یعنی، یك گروه اسمی، بدان گونه که درشکل ۷-۱۵ نشان داده شده است، می‌تواند مشتمل بریك NP و به دنبال آن یك S باشد.

(33) NP → NP S

اکنون باید قاعدهٔ (33) باقاعدهٔ (22) ترکیب شود تا دستور زبان بتواند دربارهٔ ساخت گروههای اسمی زبان انگلیسی توصیف واحدی ارائه دهد. این هدف را می‌توان باکاربرد دو ابرو برای نمایاندن انتخاب برآورده کرد:

$$(34) \quad NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} NP \quad S \\ (ART)\,(ADJ)\,N\,(S) \end{array} \right\}$$

قاعدهٔ (34) بیان می‌داردکه درزبان انگلیسی گروه اسمی یا شامل NPS است (سطر بالای قاعده) یایك N که قبل از آن ART یاADJ بطور اختیاری ظاهرمی‌شوند، یا هردوی آنها که به دنبالشان یك متمم اختیاری S پدیدار می‌شود (کلیهٔ این امکانات توسط سطر پایین قاعده بیان شده است).

اکنون به مثال (27) باز می‌گردیم. شکل ۸-۱۵ حاکی از روساخت این جمله است، اما ژرف ساخت آن چگونه می‌باشد؟ اگر ما معنا و تفسیر را بمنزلهٔ کلیدی برای ژرف ساخت به‌کار ببریم، می‌توانیم استدلال کنیم‌که فاعل جملهٔ درونه‌ای مندرج در

شکل ۸ـ۱۵ درژرف ساخت باید *the hobo* باشد، نه *who*. توجه‌کنیدکه تفسیرجملهٔ (27) راکه درزیر به‌صورت (35a) تکرارشده است، می‌توان با دو جملهٔ سادهٔ (35b) و (35c) ارائه کرد. بدین‌سبب، می‌توان نتیجه‌گیری کردکه (35c) برابر با (35b) است که درجملهٔ اصلی (35a) به‌صورت جمله وارهٔ موصولی گنجانده شده است.

(35) a. The hobo who is sitting on the bench was once a millionaire.
b. The hobo was onco a millionaire.
c. The hobo is sitting on the bench.
d. who is sitting on the bench.

جملهٔ (27) را، که دراینجا با (35a) نشان داده شده است، باتوجه به معنامی‌توان به‌صورت (36) نشان داد ــ به‌صورت دوجمله، که یکی‌از آنها، یعنی (35c)، در درون دیگری، یعنی (35b)، گنجانده شده است.

(36) The hobo [the hobo is sitting on the bench] was once a millionaire.

با استفاده از (36) به‌عنوان شاهدی برای ژرف ساخت (27)، می‌توان استدلال کرد که وارهٔ *who*، هرچندکه درروساخت (27) ظاهر می‌شود، درژرف ساخت وجود ندارد. درعوض، گروه اسمی واقعی *the hobo* در ژرف‌ساخت به منزلهٔ فاعل جملهٔ درونه‌ای ظاهر می‌شود، بنابراین، شکل ۹ـ۱۵ ژرف ساخت مناسبی برای جملهٔ (27) تلقی می‌شود. مقایسهٔ ژرف ساخت ارائه شده در شکل ۹ـ۱۵ با روساخت مندرج در شکل ۸ـ۱۵ روشن می‌سازدکه برای تبدیل ژرف ساخت جملهٔ درونه‌ای به روساخت جملهٔ وارهٔ موصولی فقط یك گشتار لازم است. این قاعده، که عموماً گشتار موصولی[15] نامیده می‌شود، گروه اسمی فاعلی جملهٔ درونه‌ای را (در اینجا، *the hobo*) باضمیر انعکاسی مناسب جایگزین می‌کند، که در این مورد بخصوص *who* است. جملهٔ (37) نشان می‌دهدکه گشتار موصولی اجباری است؛ درصورتی‌که این گشتار اعمال نشود، جملهٔ حاصل غیر دستوری می‌شود.

15. Relativization Transformation

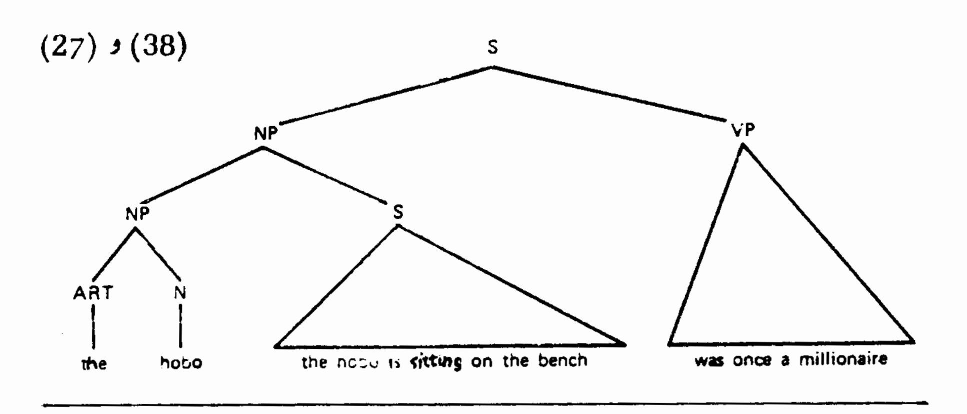
(37) *The hobo the hobo is sitting on the bench was once a millionaire.

گشتار موصولی از یك جملهٔ زیرساختی واقع دردرون گروه اسمی، یك جمله‌وارهٔ موصولی ایجاد می‌کند. اگر برژرف ساخت مندرج در شکل ۹ـ۱۵ فقط گشتار موصولی اعمال گردد، جملهٔ (27) حاصل می‌شود. اما، (27) تفسیری دارد، یعنی، (38).

(38) The hobo sitting on the bench was once a millionaire.

از آنجا که جملهٔ (38) تفسیر (27) است، می‌توان (38) را طوری تجزیه کرد که ژرف‌ساختی همانند ژرف‌ساخت (27)، یعنی ساخت مندرج درشکل ۹ـ۱۵. داشته‌باشد.

شکل ۹-۱۵



بـرای اشتقاق روساخت (38) نخست باید گشتار مـوصولی که اجبـاری است، اعمال گردد. البته، این منجر به‌تولیدجملهٔ (27) می‌شود. تنها تفاوت‌موجود درروساختهای (27) و (38) این است که (38) ضمیر موصولی *who* و *is* (یعنی فعل «to be») را دربرندارد. بنابراین، یك قاعدهٔ اختیاری به نام گشتار حذف مـوصول[16] پیشنهاد می‌کنیم که باحذف ضمیر مـوصولی و فعـل «to be» پس ازآن، ساخت (27) را به‌روساخت (38) تبدیل می‌کند. خلاصه اینکه اگر فقط قاعدهٔ اجباری موصولی بر ساخت مندرج در

16. Relative Reduction Transformation

شکل ۹ـ۱۵ اعمال‌شود، جملهٔ (27) به دست خواهد آمد؛ حال آنکه اگر قاعدهٔ اختیاری حذف موصول نیز علاوه بر آن اعمال‌شود، در آن صورت (38) تولید خواهد‌شد.

نمونه‌های نسبتاً غیرصریح‌تر درونه‌سازی در جمله‌های (39) و(40) نمایان هستند، که به‌جمله‌های درونه‌ای مورد بحث در بالا شباهت دارند:

(39) The hobo who is old was once a millionaire.

(40) The old hobo was once a millionaire.

جملهٔ (39) دارای جمله وارهٔ موصولی *who is old* است که یك صفت دربردارد، حال، جملهٔ (40) که تفسیر جملهٔ (39) می‌باشد، مشتمل بر یك گروه اسمی است که در آن بلافاصله پیش از اسم یك صفت آمده‌است بسیاری از صفتها درحکم محمولهای[17] ضمنی هستند. گروه اسمی *The old hobo* محمول «*The hobo is old*» را دربر دارد. این محمول بخشی از معنای گروه را دربر می‌گیرد، بنابراین، باید بخشی از ژرف ساختی باشدکه از آن در دستورزبان انگلیسی روساخت مشتق می‌شود. به‌طریق مشابه، گروه اسمی *who is old* در جملهٔ (39) همان معنای «*The hobo is old*» را القا می‌کند. از این‌رو، ژرف‌ساختهای (39) و (40) یکسان هستند، ودیگر اینکه، آن ژرف ساخت باید یك جملهٔ درونه‌ای مانند (41) را دربر گیرد:

(41) The hobo is old.

شکل ۱۰ــ۱۵ نمایانگرصورت‌ساده شدهٔ ژرف‌ساخت جمله‌های (39) و(40)است.

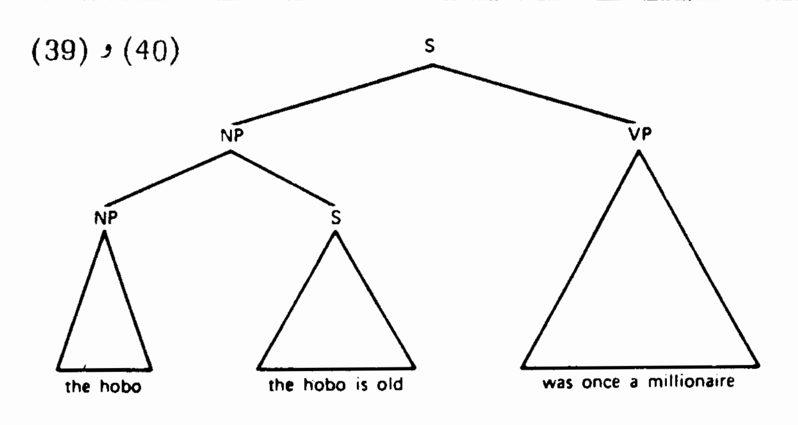
برای تولید جملهٔ (39) از ساخت مندرج درشکل ۱۰ــ۱۵ قاعدهٔ موصولی اعمال می‌شود،که به‌جای تظاهر دوم *the hobo*، ضمیر موصولی *who* را می‌گنجاند. اما، جملهٔ (40) چگونه تولید می‌شود؟ دستور زبان انگلیسی ما اکنون دارای قاعدهٔ حذف موصول است، زیرا برای تولید جمله‌هایی مانند (38) مورد نیاز می‌باشد. اگر ما قاعدهٔ حذف موصول رابرساخت (39)،که به‌واسطهٔ اعمال گشتار ضمیرموصولی بر ژرف ساخت مندرج در شکل ۱۰ــ۱۵ ایجاد شده است، اعمال‌کنیم، جملهٔ (42) عاید می‌شود:

(42) *The hobo old was once a millionaire.

هرچند دربسیاری از زبانها صفت پس‌از اسم ظاهر می‌شود (برای مثال، در

17. propositition

شکل۱۰ -۱۵



اسپانیولی «*the old hobo*» به‌صورت *el vagabundo viejo* بیان می‌شود که بطور تحت‌الفظی به‌صورت «*the hoboold*» می‌باشد)، اما در زبان انگلیسی (42) در روساخت غیردستوری است. با استفاده از دو گشتاری که باید دردستور زبان انگلیسی ظاهرشوند تاجمله واره‌های موصولی وجمله واژه‌های موصولی‌مخفف شده را توجیه کنند، دستوز زبان تقریباً گروههای اسمی حاوی صفت را تولید می‌نماید. کل آنچه که برای تبدیل (42) به‌روساخت دستوری مورد نیازاست، عبارت است از گشتار قلب صفت[18]، که ترتیب زنجیرهٔ NOUN ADJECTIVE (بازده‌گشتار حذف موصول) را به زنجیرهٔ ADJECTIVE NOUN تبدیل می‌کند. بازده عملکرد این گشتار اضافی، روساخت (40) است.

شکل ۱۱–۱۵ نقش گشتارهای موصولی، وقلب صفت را در دستور زبان انگلیسی خلاصه می‌کنند. البته، جمله‌های بخصوصی که درشکل به‌کار برده شده‌اند فقط به‌منزلهٔ مثال هستند. این گشتارها بههمهٔ جمله‌های حاوی جمله‌واره‌های موصولی وصفت مربوط می‌شوند. دستور زبان می‌تواند فقط با این سه قاعده روساختهای دستوری مختلفی را به‌وجود آورد. بعلاوه، هرچند روساختهای‌جمله‌های (27)و(38)، (39)، و(40) متفاوت هستند، اما برای اشتقاق روساختهای این چهار جمله از ژرف ساختهای مربوطه‌شان از گشتارموصولی استفاده می‌شود. کاربرد یك گشتاربرای توجیه چند نوع روساخت متفاوت

18. Adjective Inversion Transformation

شکل ۱۱-۱۵

گشتارها			ژرف ساخت (به‌شکلهای ۹ـ۱۵ـ۱۰ و ۱۵ـ۱۵ رجوع کنید)
قلب صفت (اجباری)	حذف موصول (اجباری)	موصولی (اجباری)	
این گشتار نمی‌تواند اعمال شود، زیرا، ساخت حاصل از عملکرد گشتار حذف‌موصول دارای توالی زنجیره *NOUN ADJECTIVE نیست.	NP [NP: the hobo] [S: sitting on the bench]	NP [NP: the hobo] [S: who is sitting on the bench]	NP [NP: the hobo] [S: the hobo is sitting on the bench]
NP: the old hobo	NP [NP: the hobo] [S: old]	NP [NP: the hobo] [S: who is old]	NP [NP: the hobo] [S: the hobo is old]

* برخی ازخوانندگان ممکن‌است بنا به‌عادت واژهٔ *sitting* را صفت نامند، اما، دراین نوع تجزیه، واژهٔ *sitting* صورتی ازفعل *sit* انگاشته می‌شود؛ افزون بر آن، ما بحث خود درمورد گشتارقلب صفت‌را ساده‌تر عرضه کردیم. درواقـع، درزبان انگلیسی این قاعده فقط موقعی اعمال می‌شودکه به‌دنبال اسم مورد نظر یك‌صفت ساده ظاهر شود؛ در مثال فوق، به‌دنبال اسم *hobo*، گروه *sitting on the bench* آمده است.

موردی از تعمیم است. همان‌گونه‌که در فصل ۲ مـورد بحث قرار گرفت، زبـان‌شناسان

می‌کوشند تا با استفاده از کمترین تعداد قواعد برای توصیف بیشترین مقدار اطلاعات، زبان را باعامترین صورت ممکن توصیف کنند.

در دستورزبان سنتی جمله‌های همپایه عبارتند ازجمله‌هایی که جمله واره‌های حاوی جمله‌های‌درونه‌ای‌دارند. اکنون می‌توانیم مشاهده کنیم که بسیاری‌ازجمله‌هایی که‌درروساخت ساده به‌نظرمی‌رسند، درواقع ناهمپایه هستند، زیرا در ژرف‌ساخت آنها یك جملهٔ درونه‌ای ظاهر می‌شود. برای مثال، این گفته درمورد کلیهٔ صفتهایی که در زبان انگلیسی پیش ازاسم ظاهرمی‌شوند و آن‌را توصیف می‌کنند، صدق می‌کند. درژرف‌ساخت آنها همیشه یك گروهِ اسمی است که یك جملهٔ درونه‌ای‌را دربر می‌گیرد، و این، حتی درمورد جمله‌هایی که در روساخت‌بسادگی جملهٔ (43) هستند، صدق می‌کند.

(43) Don lost a red book.

تولید ژرف ساخت

پس‌از مشخص‌کردن ژرف ساخت و گشتارها دردستور زبان، برای ایجاد روساخت قواعد خاصی لازم است. روساخت جمله بازده مستقیم ژرف ساخت و گشتارهایی است که به‌هنگام اشتقاق جمله اعمال می‌شوند. بنابراین، همهٔ قواعدسازه‌ای موردبحث تاکنون، درصورتی‌که اعتبارکاربرد داشته‌باشند، ژرف ساختهارا به‌وجودمی‌آورند. نه‌روساختهارا. ژرف ساختهای حاصل توسط‌قواعد سازه‌ای براثر عملکرد گشتارها سرانجام روساختهارا تولید می‌کنند.

اگر قرار باشدکه قواعدسازه‌ای ژرف ساختها را تولیدکنند، در آن صورت‌قاعدهٔ مربوط به‌گروه اسمی‌که‌آخرین بار به‌صورت (43) فرمول‌بندی‌شد، بازهم نیاز به‌اصلاح پیدا می‌کند. ما مشاهده‌کردیم که توالی ADJECTIVE NOUN درزبان انگلیسی همیشه از یك جملهٔ ژرف ساختی، که به‌صورت جملهٔ واژهٔ موصولی در درون جملهٔ دیگر قرار دارد، اشتقاق می‌شود. در آن جملهٔ درونه‌ای صفت نه به‌صورت گروه فعلی ظاهر می‌شود. در نتیجه، ما باید ADJ را باقاعدهٔ‌گروه اسمی، بطوری‌که در (44) مشخص شده است، حذف کنیم.

$$(44) \quad NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} NP \quad S \\ (ART)\ N\ (S) \end{array} \right\}$$

افزون برآن، قاعدهٔ مربوط به‌گروه فعلی‌که آخرین بار درفصل ۱۳ مورد ملاحظه قرارگرفت، باید طوری اصلاح شودکه بتواند هم‌نوع اولیهٔ‌گروه فعلی و هم گروه فعلی

حاوی فعل و به‌دنبال آن یك صفت را تولید کند. گروه فعلی اصلاح شده در (45) ارائه شده است.

$$(45) \quad NP \rightarrow \begin{Bmatrix} V \quad ADJ \\ V \quad (NP)\,(PP) \end{Bmatrix}$$

همان‌گونه‌که در قاعدهٔ گروه اسمی ذکر گردید، نشانهٔ دو ابرو حاکی از داشتن انتخاب است. ازاین‌رو، قاعدهٔ (45) بیان می‌دارد که در زبان انگلیسی گروه فعلی یا حاوی فعل و به دنبال آن یك صفت است (با توجه به سطر بالای قاعده) یا دارای فعل و به‌دنبال آن گروه اسمی‌اختیاری، گروه حرف اضافه‌دار اختیاری، یا هردومی‌باشد (با توجه به‌سطر پایین قاعده).

شکل ۱۲–۱۵ خلاصه‌ای از کلیهٔ قواعد سازه‌ای مورد بحث در سه فصل گذشته را ارائه می‌دهد. این قواعد برای انواع جمله‌های بسیار متنوع ژرف‌ساختهای مناسبی‌را را تولید می‌کنند، اما، علاوه برآن، از ویژگی مهم تکرار[19] برخوردارند. یعنی، آنها را می‌توان بطور نامحدود اعمال‌کرد تاجمله‌های نامحدودی پدید آیند، که درآغاز این‌فصل ازآنها به منزلهٔ نمودی از زایایی بشری یاد شد. قبلاً دیدیم‌که چگونه نخستین بخش قاعدهٔ S توالی نامحدودی ازجمله‌های همپایه را تولید می‌کند. اکنون، می‌خواهیم ببینیم که چگونه جمله‌های درونه‌ای مستتر در قاعدهٔ گروه اسمی، اعمال مکرر قواعد را مجاز می‌سازند. حال، بانخستین قاعده آغاز می‌کنیم‌که سازه‌های جمله را توصیف می‌کند. توجه کنیدکه این قاعده‌گروه اسمی تولید می‌کند. اکنون ملاحظه نماییدکه قاعدهٔ گروه اسمی می‌تواند جمله تولیدکند؛ این جمله نیز به‌نوبهٔ خودباید در یك‌گروه اسمی‌گنجانده شود، و این گروه اسمی جدید می‌تواند جملهٔ دیگری را دربر گیرد، که آن نیز به‌نوبهٔ خود یك گروه اسمی دربر خواهد داشت، و به‌همین ترتیب، فرایند اعمال مجدد قواعد در شکل ۱۳–۱۵ به نمایش گذارده شده است، که نمایانگر ژرف ساخت جملهٔ نامحدودی مانند (40) می‌باشد.

(46) The old man who is sitting at that table in the corner is a spy who wants to...

هم متممها و هم جمله واره‌های موصولی، یعنی جمله‌های واقع در درون گروههای

---

19. recursion

شکل ۱۲-۱۵

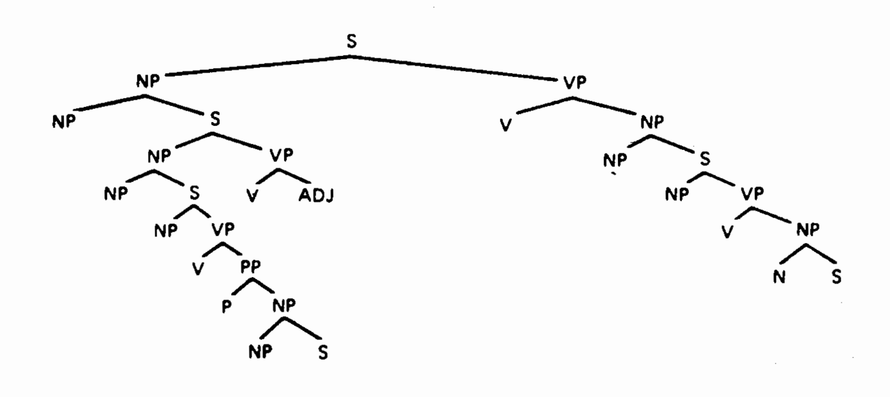
قواعد سازه‌ای		قواعد مورد بحث درفصل
S →	S CONJ S (CONJ S)^n	15
	NP (AUX) VP	14 و 13
NP →	NP S	15
	(ART) N (S)	15 و 13
VP →	V ADJ	15
	V (NP) (PP)	13
PP →	P NP	13

اسمی، موجب تولید بالقوه جمله‌های نامحدود می‌شوند. همپایگی نیز از چنین توان بالقوه‌ای برخوردار است. بحث قواعد سازه‌ای درفصل ۱۳ با ذکرنکاتی درموردنقشهای نحوی‌ای ازقبیل فاعل و مفعول به پایان رسید. چون نقشهای نحوی در اصل حاکی از روابط موجود میان سازه‌های جمله هستند، درنتیجه می‌توان این‌روابط را برمبنای جایگاه سازه درنمودارهای درختی تولیدشده توسط قواعد سازه‌ای تعریف کرد. برای مثال، فاعل جمله را می‌توان آن NP تعریف کرد که به‌کمك یك شاخه مستقیماً به گره S واقع در بالای نموداردرختی وصل‌می‌شود. اما، اکنون ما جمله‌ها را به‌مراتب پیچیده‌تر ازآنهایی می‌دانیم‌که در فصلهای پیشین نشان داده شدند. جمله‌های زیر را باردیگر مورد ملاحظه قرار دهید:

(47) a. That the elves dug those craters surprised the scientists.
b. It surprised the scientists that the elves dug those craters.

طبق تعریف ما، (47a) و (47b) در روساختهایشان فاعلهای متفاوتی دارند. در

شکل ۱۳-۱۵



جملهٔ (a) فـاعل NP است، یعنی *that the elves dug those craters* (یك جملهٔ متمم‌دروندای)، حال آنکه درجملهٔ (b)، متمم جابجا شده است و فقط it (NP) به‌عنوان فاعل باقی مانده است. اما، اگر معانی این‌جمله‌ها یکسان هـم نباشند، شبیه هم هستند، و دیگر اینکه، متفاوت تلقی کردن فاعلهـای آنها ممکن است اندکـی غیرعادی جلوه کند. می‌توان باتوجه به‌یکسان بودن ژرف ساختهای این دوجمله، این مسأله را حل کرد. شکل ۶-۱۵ نشان می‌دهدکه در ژرف ساختهـای هر دوجملهٔ (47a) و (47b) فقط یك NP وجود داردکه منطبق باتعریف ما از فاعل است- یعنی، NP پیچیده‌ای‌که شامل *it* (N) و جملهٔ درونـدای *the elves dug those craters* (S) است. از ایـن‌رو، نتیجه می‌گیریم‌که ممکن است براثر عملکرد گشتارهایی‌که ژرف ساختها را به‌روساخت تبدیل می‌کنند، نقش نحوی سازه‌ای تغییر پیدا می‌کند.

اکنون جمله‌های (48a) و (48b) را در نظر بگیرید. حتی در دستور زبانهـای سنتی نیز رابطهٔ این دو جمله بسیار تنگاتنگ تلقی می‌شد،که (a) را نمایانگر جملهٔ معلوم و (b) را حاکی از صورت مجهول آن می‌پنداشتند.

(48) a. The cat chased the mouse.
b. The mouse was chased by the cat.

فاعل روساختی (a) گـروه اسمی *the cat* است، حال آنکه فـاعل روساختی (b) گروه اسمی *the mouse* می‌باشد. به‌طریق مشابه،مفعول روساختی(a) گروه اسمی

the mouse است، اما در (b)، *the cat* تنها گروه اسمی‌ای است که احتمالاً بتوان آن‌را مفعول تلقی کرد. به‌هرحال، این دوجمله دلالت بر رویدادی یکسان دارند ومعانی آنها تقریباً یکسان جلوه می‌کند (فقط دربارهٔ تأکیدی ازهم متفاوتند). همان‌گونه که در مورد جمله‌های (47) ذکر گردید، برای تصحیح این توصیف کامل از نقشهای نحوی، می‌توان به ژرف ساخت متوسل شد، جمله‌های (48a) و(48b) ازنظر دستوری مربوط به‌هم هستند؛ هرسخنگوی زبان انگلیسی می‌تواند باداشتن (48a)، همتای مجهول آن، یعنی (48b) را تولیدکند. افزون برآن، سخنگوی زبان انگلیسی می‌تواند باداشتن هر جملهٔ معلومی که ساخت نحوی آن به‌صورت NP V NP باشد، همتای مجهول آن را تولید نماید. به‌خاطر وجود این رابطه است‌که زبان‌شناسان فرضیه‌ای بدین مضمون‌ارائه می‌دهندکه جفت جمله‌هایی مانند (48) هردو از ژرف ساختی مشتق می‌شوند که فاعل و مفعول آن همانند فاعل ومفعول روساخت جملهٔ معلوم هستند. تغییرات حادث درنقش نحوی عناصر روساختی جملهٔ مجهول معلول گشتار مجهول‌ساز[20] است‌که جمله‌های معلوم را به مجهول تبدیل می‌کند، و بدین‌ترتیب، آرایش و روابط گروههای اسمی را تغییر می‌دهد. ازاین‌رو، گروه اسمی *the mouse* فاعل روساختی است و در همین جمله، گروه اسمی *the cat* تنها عنصر روساختی است‌که می‌تواند مفعول باشد، اما در اصل فاعل ژرف ساختی است. درصورتی‌که براثرعملکرد قواعد گشتاری رابطهٔ دستوری یك عنصر با عناصر دیگر تغییر یابد، نقش نحوی‌آن نیز می‌تواند دگرگون شود.

درفصل پیش ونیز در این فصل گفته شدکه مشخص‌کردن ژرف ساختها امری‌دشوار و پیچیده است. مشاهدات انجام یافته مبتنی برشواهد موجود دربارهٔ ژرف ساخت هستند، اما هیچ چیزی را نمی‌توان باقاطعیت پذیرفت. آثار حرفه‌ای در زمینهٔ زبان‌شناسی پر از مثالهای دیگر دربارهٔ گشتار و ژرف ساخت است. در مورد اعتبار ژرف ساختهای ساده‌ترین جمله‌ها نیز بحثهای گسترده‌ای درجریان است، و برخی از زبان شناسان حتی پیشنهاد کرده‌اند که برای توجیه معنا نیاز به سطحی انتزاعی‌تر از ژرف ساخت است.

با وجود این‌همه تردید و تأئید، تقریباً تردیدی وجود نداردکه بسیاری از مطالب مطرح شده در اینجا خیلی ازجنبه‌های توانش زبانی سخنگویان زبان انگلیسی را توصیف می‌کنند. شاید متزلزلترین جنبهٔ بحث ما تولید ژرف‌ساختها توسط قواعد سازه‌ای باشد. تدوین مجموعه‌ای ازقواعد سازه‌ای تولیدکنندهٔ ساختهای مناسبی‌که گشتارها بتوانند

---

20. Passive Transformation

برآنها اعمال شوند، امکان‌پذیر است. اما، اینکه ساختهای تولید شده توسط این قبیل قواعد واقعاً ژرف‌ساخت می‌باشند، یا فقط یک سطح میانی بین ژرف‌ساخت و روساخت هستند یا نه، هنوز کاملاً معلوم نیست. افزون برآن، چون بسیاری از انواع جمله در زبان انگلیسی بطور کامل بررسی نشده است، احتمال نمی‌رود که هیچ مجموعه قواعد سازه‌ای فعلی بتواند ژرف ساختهای صحیح همهٔ جمله‌های این زبان را تولید کند. شکل ۱۲-۱۵ خلاصه‌ای از قواعد سازه‌ای مورد بحث دراینجا را عرضه می‌کند، اما خوانندگانی که مایلند در مورد توصیف زبان‌شناختی زبان انگلیسی سایر کتابها و مقالات را مطالعه کنند، نباید از یافتن توصیفهایی نسبتاً متفاوت از آن این‌کتاب تعجب نمایند. رشتهٔ زبان‌شناسی در دودههٔ اخیر دربارهٔ زبان به‌کشفیات بسیار جالبی دست یافته است. اکنون دیگر روساخت کانون توجه به‌شمار نمی‌رود، وما در ابتدای شناخت برخی ازجنبه‌های دانش زبانی سخنگویان زبان انگلیسی هستیم. به‌هرحال، بررسی نحو هنوز در مراحل آغازین است، برای رسیدن به‌شناختی جامع یا توافقی‌کامل از سوی زبان‌شناسان، سالیان بسیاری باید سپری شود.

خلاصه

ماهیت زایایی نحو از دوفرایند بنیادی نشأت می‌گیرد که جمله‌های ساده را به یکدیگر می‌پیوندند: یعنی، همپایگی و درونه‌سازی. در همپایگی دو یا چند جمله به منزلهٔ سازه‌های جمله عمل‌می‌کنند، واین سازه‌ها توسط حروف‌ربط به‌یکدیگر می‌پیوندند.هرچند گروههای‌اسمی همپایه، گروههای‌فعلی همپایه، وصفتهای همپایه درروساخت ظاهرمی‌شوند، اما ژرف‌ساخت این‌قبیل‌سازه‌های همپایه راجمله‌های‌همپایه‌تشکیل می‌دهند. دردرونه سازی جمله‌ای به‌منزلهٔ یکی ازسازه‌های ساختاری‌که خود سازهٔ جمله‌ای دیگراست، ظاهرمی‌شود. دراین فصل ما جمله های مستتر در درون‌گروههای اسمی را مورد بررسی قراردادیم، اما باید متذکر شدکه جمله‌ها در درون‌گروههای فعلی نیز جای می‌گیرند. جمله‌های درونه‌ای درروساخت گاهی اوقات با جمله‌های ساده همتای خود ساخت یکسان دارند، اما، اغلب، یك یاچند سازهٔ جملهٔ درونه‌ای توسط گشتار متحول یاحذف می‌شود.

روساخت جمله بازده مستقیم ژرف ساخت خودو گشتارهایی است‌که به هنگام‌تولید آن اعمال می‌شوند. ازاین‌رو، قواعد سازه‌ای، ازقبیل آنهایی‌که درفصل ۱۳ مورد بحث قرارگرفتند، برای توصیف روساخت لازم نیستند. اما در عوض، این قبیل قواعدسازه‌ای را می‌توان‌برای تولید ژرف ساختهای جمله‌ها فرمول‌بندی کرد.

جستار بیشتر

۱ـ برای تولید نمودارهای درختی جمله‌های زیر از قواعد سازه‌ای مندرج در شکل ۱۲ـ۱۵ استفاده کنید. (کلیه گرهها وشاخه‌های تولید شده توسط این قواعد را در آن بگنجانید؛ برای نمایاندن بخشهایی از ساختها، ازمثلث استفاده نکنید.)

(a) It is obvious that Terry must pass the exam.
(b) The musicians wished the audience would leave.
(c) That Congrass squahders money annoys the voters.

برای هرجمله تفسیری ارائه دهید که مشتق از ژرف ساخت حاصل از اعمال گشتارهایی باشدکه در این فصل در ارتباط با متممها مورد بحث قرار گرفتند.

۲ـ همان گونه که در فصل ۱۴ مورد بحث قرارگرفت، یکی ازویژگیهای گشتارها، ظهور آنها به‌ترتیب خاص است. گاهی اوقات رعایت ترتیب ضروری است، زیرا تغییر ایجاد شده به‌وسیلهٔ یك گشتار، نوع ساختی را به‌وجود می‌آوردکه‌گشتار دیگری نیز برآن اعمال می‌شود. ترتیب اعمال گشتارهای لازم برای تولید جملهٔ وارهٔ موصولی عبارت‌است از (۱) گشتار موصولی، (۲) گشتار حذف موصول، (۳) گشتار قلب صفت. علت رعایت این ترتیب را توضیح دهید.

۳ـ در «درجستار بیشتر» در پایان فصل۱۳ از خوانندگان پرسیده شده است که برای تولید جملهٔ زیر ازقواعد سازه‌ای مندرج درشکل ۷ـ۱۳ استفاده کنند.

An enormous collie chased a tiny kitten through the field.

در این فصل مشاهده نمودیم که قواعد سازه‌ای ژرف ساختها را تولید می‌کنند و دیگر اینکه، قواعدگشتاری این قبیل ژرف ساختها را به روساخت مبدل می‌سازند. برای تولید نمودار ژرف ساختی‌جملهٔ ارائه شده دربالا، مجموعه قواعد سازه‌ای تجدیدنظر شده درشکل ۱۲ـ۱۵ را به‌کاربرید. (کلیهٔ گرهها و شاخه‌ها را درآن بگنجانید؛ از مثلث استفاده نکنید. گشتارهایی را که باید برای تبدیل ژرف ساخت شما به روساخت مناسب اعمال شوند، به ترتیب اعمال نام ببرید.

۴ـ در زبان انگلیسی واژهٔ *that*، بدان‌گونه که در زیر نشان داده شده است، حداقل چهار نقش متفاوت دارد:

متمم‌ساز[21] I know *that* dogs have fleas.

---

21. complementizer

I know a dog *that* has fleas.	ضمیر موصولی
I know *that*.	ضمیر اشاره
I know *that* person.	حرف تعریف اشاره[۲۲]

در این فصل ما پیرامون متمم ساز *that* بحث کردیم. ضمیر موصولی *that* در ساختهایی ظاهر می‌شود که سایر ضمایر موصولی، یعنی *who* و *which* می‌توانند در آنها ظاهر گردند. ضمیر اشارهٔ *that* می‌تواند درهمان جایگاه ضمیرعادی مثلاً *it*، ظاهر شود. سرانجام، حرف تعریف اشارهٔ *that* (در ارتباط با *this*، *these*، *those*) در جایگاه حرف تعریف (مانند *the*) ظاهر می گردد؛ درواقع، *those*، صورت جمع *that* درجملهٔ (15) به‌عنوان حرف تعریف آمده است.

توصیفهای بالا شالودهٔ معیاری را تشکیل می‌دهند که در بسیاری از موارد کمك به تشخیص خاص *that* می‌کند:

(الف) واژهٔ *that* هنگامی متمم‌ساز به‌شمار می‌آید که (۱) بلافاصله پیش از گروه تشکیل دهندهٔ یك جملهٔ کامل ظاهر شود و (۲) بتوان آن را بدون ایجاد تفسیر در فضا حذف کرد:

I know that dogs have fleas.
I know dogs have fleas.

(ب) واژهٔ *that* زبانی ضمیر تلقی می‌شود که بتوان *who* یا *which* را جایگزین آن کرد.

I know a dog that has fleas.
I know a dog who has fleas.
I know a dog which has fleas.

(پ) واژهٔ *that* هنگامی ضمیر اشاره به‌شمارمی‌رود که *it* بتواندبه‌جای‌آن بکاررود.

I know that.
I know it.

(ت) واژهٔ *that* موقعی حرف تعریف اشاره تلقی می‌شود که (۱) پیش‌از یك اسم

---

22. demonstrative article

واقع شود و (۲) واژهٔ *this* بتواند جایگزین آن گردد.

I know that person.
I know this person.

با استفاده از معیار جایگزینی ، نوع *that* را درجمله‌های زیر مشخص کنید:

(i) *That* bothered me.
(ii) *That* conclusion is unacceptable.
(iii) The former president maintained *that* he was innocent.
(iv) The creature *that* dug *that* crater must be very strong.
(v) I suspect *that that* man is the one who did *that*.

۵- موقعی که قاعدهٔ سازه‌ای گروه فعلی تغییر داده شد تا صفت را نیز دربرگیرد، به‌صورت زیر ارائه شد:

$$NP \rightarrow \begin{Bmatrix} V \;\; ADJ \\ V \;\; (NP) \;\; (PP) \end{Bmatrix}$$

برای بیان این قاعده طریق همسنگ دیگری نیز وجود دارد. طریق زیر را مورد ملاحظه قرار دهید و توضیح دهید چرا این قاعده ساختهایی همانند ساختهای تولید شده توسط قاعدهٔ بالا تولید می‌کند.

$$VP \rightarrow V \begin{Bmatrix} (ADJ) \\ (NP) \; (PP) \end{Bmatrix}$$

۶- برخی اززبان‌شناسان اظهار می‌دارندکه برای ظهور *it* به‌عنوان N ای‌که در ژرف ساخت پیش از متمم S ظاهرشود، شواهدکافی‌وجود ندارد. درواقع، آنان‌پیشنهاد می‌کنندکه یک‌NP ژرف ساختی می‌تواند سازهٔ S را دربرگیرد. درصورتی‌که این‌تحلیل مورد استفاده قرارگیرد. درقواعد سازه‌ای شکل ۱۲-۱۵ چه اصلاحات دیگری باید به عمل آید؟ در مورد ژرف ساخت‌گروههای اسمی چه تعمیمی ازبین خواهد رفت؟ برای توجیه جمله‌های متممی مطرح شده دراین فصل، کدام‌گشتار جدید مورد نیاز خواهدبود؟

کدام گشتار مطرح شده در این فصل دیگر لازم نخواهد شد؟

۷ـ در فصل ۱۴ مشاهده کردیم که زبان‌شناسان وجود ژرف ساختها و گشتارهـا را مبتنی بر دو نوع اطلاعات فرض می‌کنند: نحوی (دستوری) و معنایی (جنبه‌هـای معنایی). هرچند عموماً اطلاعات نحوی مهمتر تلقی می‌شود، اما میزان اتکای زبان‌شناسان بر یکی از آن دو نوع متفاوت است. معمولاً شواهد نحوی و معنایی هردو دلالت بر ژرف‌ساختها و گشتارهای یکسان می‌کنند. اما، درمورد برخی از جنبه‌های زبان انگلیسی چنین گفته‌ای صدق نمی‌کند. داده‌هـای ارائه شده درشکل ۲ـ۱۵ را که درزیر تکرار شده است، بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید.

(a) Susan feeds her cat salty peanuts and colc champagne.

(b) My roommate's uncle and the librarian from Big Bluff became engaged last night.

(c) Sam studied all night but didn't pass the exam.

(d) The University Placement Office provides reference forms and arranges job interviews.

(e) That purple and orange shirt would look terrible on anyone with red hair.

(f) Underneath all that dirt, she is an attractive and interesting girl.

دراین فصل، دربخش مربوط به‌همپایگی بحث کردیم که جمله‌هایی مانند (a) تا(f)، که‌هرکدام دارای یك گروه همپایه هستند، ژرف‌ساختی‌حاوی جمله‌های همپایهٔ کامل‌دارند. برای مثال، ژرف ساخت جملهٔ (a) را ساختی با دوجملهٔ ساده‌تر (g) و(h)فرض کردیم، واین‌تحلیل‌را بدان‌گونه توجیه کردیم که(g)و(h) روی‌هم‌تفسیرجملهٔ (a) راتشکیل‌می‌دهند.

(g) Susan feeds her cat salty peanuts.

(h) Susan feeds her cat cold champagne.

اما، اگر این دیدگاه را حفظ کنیم، متوجه خواهیم‌شدکه گسترهٔ معنایی بـرخی از جمله‌های همپایه بیش از جمله‌های منفرد تشکیل‌دهنده‌شان است. جملهٔ (b) را موردملاحظه قرار دهید وآن‌را باجمله‌های (i) و(j) مقایسه‌کنید:

(i) My roommate's uncle became engaged last night.
(j) The librarian from Big Bluff became engaged last night.

توجه‌کنید که مفهوم مستتر در جملهٔ (b)، یعنی اینکه عمو و کتابدار بایکدیگر نامزد شدند، ازجمله‌های جداگانهٔ (i) و (j) مستفاد نمی‌شود؛ در این جمله‌ها اشخاص مورد نظر ممکن است بادوشخص دیگری که نام آنها ذکر نشده، نامزدشده باشند. از نظر نحوی، ارائهٔ گشتارهایی برای پیوند (i) و(j) بایکدیگر، نسبتاً سهل می‌نماید؛ اصولاً، ما نیاز به‌قواعدی داریم تا عناصر تکراری راحذف‌کرده وسازه‌ها را جابجاکنند ــ این دوفرایند در بسیاری ازقواعد دیگری که برای زبان انگلیسی پیشنهاد شده‌اند، یافت می‌شود. اما، به استناد معنا، این دوجملهٔ جداگانه ممکن است باجملهٔ حاوی گروه همپایه برابر باشد.

جمله‌های (c)تا (f) را به دوجمله تجزیه‌کنید، ودرصورت امکان، تفاوتهای معنایی جمله‌های جداگانه را باجملهٔ واحدی که دارای گروه همپایه است، مقایسه کنید.

بخش ششم

نحو، معنا شناسی
و
کاربرد شناسی

زبان از سه بخش بنیادی یعنی معنی، آوا، نحو، تشکیل شده است. در بخشهای پیشین ما واژه‌ها و عناصر واژگانی، آواها و نظامهای آوایی، وژرف ساخت وروساخت را کم و بیش مستقل از یکدیگر بررسی کردیم. اما زبان، نظام واحدی است و همهٔ جنبه‌های آن با یکدیگر مرتبط هستند. دراین بخش می‌کوشیم تا از ساختمان یک دستور کامل دیدگاهی عرضه‌کنیم- یعنی، چهارچوبی برای توصیف کلیهٔ وجوه زبان‌بشری. برای نیل به‌این هدف باید باصراحت بیشتر به‌معنا بپردازیم.

در سرتاسر فصلهای پیشین اصطلاح معنا بدون تعریف به‌کار برده شد، با این همه، بسیاری از خوانندگان به این علت، احتمالاً با مشکلات چندانی روبرو نشده‌اند. اما، زبان شناسان مطالعهٔ معنا را دشوارترین جنبهٔ کار خود می‌پندارند. زبان‌شناسان (و فلسفه‌دانان) در مورد تجزیه و تحلیل معنا بیشتر از هرویژگی دیگر زبان مجادله می‌کنند. مشکلات موقعی بروز می‌کند که ما درصدد ارائهٔ تعاریفی برای واژه‌ها بر می‌آییم، به کوشش خود در راستای توصیف معانی جمله‌ها ادامه می‌دهیم، و به‌هنگام ملاحظهٔ اثرات ویژگیها و خصوصیات مربوط به موقعیتها، موضوعات، فرهنگها، شخصیتها، اعتقادات، عواطف، وتجارب شخصی برمعنی، می‌کوشیم تا معنی را بطورنامحدودی گسترش دهیم.

حل این مشکلات هنوز هم از اهداف آتی است، اما تلاش براین بوده است که از طریق تقسیم این مشکلات به حوزه‌های پژوهشی جداگانه، به وضع آنها سامانی داده شود، مطالعهٔ معنای مستقیم وزبانی- به دور از مسایلی از قبیل موقعیتها، اعتقادات، و تجارب شخصی - معناشناسی[1] نامیده می‌شود. این حوزه را می‌توان به دو زیربخش معناشناسی واژگانی[2] (معنی زبانی واژه‌ها) و معناشناسی جمله‌ای[3] (معنی زبانی‌جمله‌ها) تقسیم‌کرد. ویژگیهای جهان خارج و متکلمین زبان، به هنگام برخورد با معناشناسی جمله‌ای وواژگانی، گسترهٔ کاربردشناسی[4] را تشکیل می‌دهد. فصل ۱۶ شرح مختصری‌دربارهٔ معناشناسی و جایگاه آن در توصیف توانش زبانی ارائه می‌دهد؛ فصل ۱۷ مسایل مختلف کنونی را درحوزهٔ کاربردشناسی بررسی می‌کند.

---

1. semantics
2. lexical semantics
3. sentence semantics
4. pragmtics

فصل ۱۶

ساختمان یك دستور زبان کامل

تاکنون برای هیچ زبانی دستور کاملی نگاشته نشده است. برای خوانندگانی که دربخشهای پیشین مباحث مربوط به‌واژه‌ها، نظامهای آوایی ونحورا بدقت دنبال کرده‌اند، درك پیش‌آمدن چنین وضیعتی دشوار نخواهد بود. زبان نظام پیچیده‌ای است که پیکره‌ای از دانش ناخودآگاه موجود در اذهان انسانها را تشکیل می‌دهد. بدین‌جهت، این نظام بطورمستقیم شناخته نشده‌است، ونمی‌توان آن‌را بطور مستقیم بررسی کرد. هرگونه تلاش در راستای توصیف حتی یکی ازجنبه‌های زبان مستلزم بررسی ژرف وگسترده است، و حتی پس ازآن نیز، توصیف حاصل باید به‌منزلهٔ فرضیه‌ای تلقی شود تا درمعرض گسترش و تأیید یا رد قرار گیرد.

در واج‌شناسی ونحو ما برخی از فرضیه‌های مبتنی بر پژوهشهای زبان شناختی را مورد بررسی قرار دادیم، و همچنین به‌برخی از جنبه‌های معنی اشاره کردیم. اکنون‌لازم است‌که برای ترکیب این جنبه‌های زبان بایکدیگروتبدیل آنها به‌یك دستور واحد، کامل وکلی راهی بیابیم.

نحو

یك دستور کامل درواقع فرضیه‌ای است دربارهٔ توانش زبانی سخنگویان آن. در صورتی‌که دستور زبان به‌روشن‌ترین وصریحترین وجه ممکن بیان شود، همانند هرفرضیهٔ دیگر می‌توان اعتبار آن راآزمود. برای مثال، جملهٔ (۱)، کـه احتمالاً صحیح می‌باشد، بقدری گنگ است‌که راهی برای ردآن وجود ندارد.

(1) There is transformation in English that converts underlying structures into imperative surface forms.

جمله‌ای مانند (۱) به تنهایی دانش سخنگویان زبان انگلیسی دربارهٔ جمله‌های امری را بسیار اندك منعکس می‌کند. حتی اگر جملهٔ (۱) صحیح باشد. اطلاعات چندان زیادی را درخود ندارد. درصورتی‌که دستور زبانی قصد توجیه جمله‌های امری زبان انگلیسی را داشته باشد، باید دربارهٔ ژرف ساخت این قبیل جمله‌ها وقواعدی‌که ژرف ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند، اظهاراتی صریح و روشن بیان‌کند. تاکنون مشاهده کرده‌ایم که چگونه می‌توان قواعد واجی وقواعد سازه‌ای را به‌صورت فرمول درآورد، و گرچه ما درمورد گشتارها بطور غیرفرمولی سخن گفتیم، اما این قواعد نیز باید در دستورزبان بطور صریح وفرمول‌وار منعکس شوند. برای مثال، ممکن است گشتار امری در دستور زبان به‌صورت زیر نمایش داده شود:

		≠	*you*	*will*	VP
(2)	S.D.	1	2	3	+
			⟹		
	S.C.	1	∅	∅	4

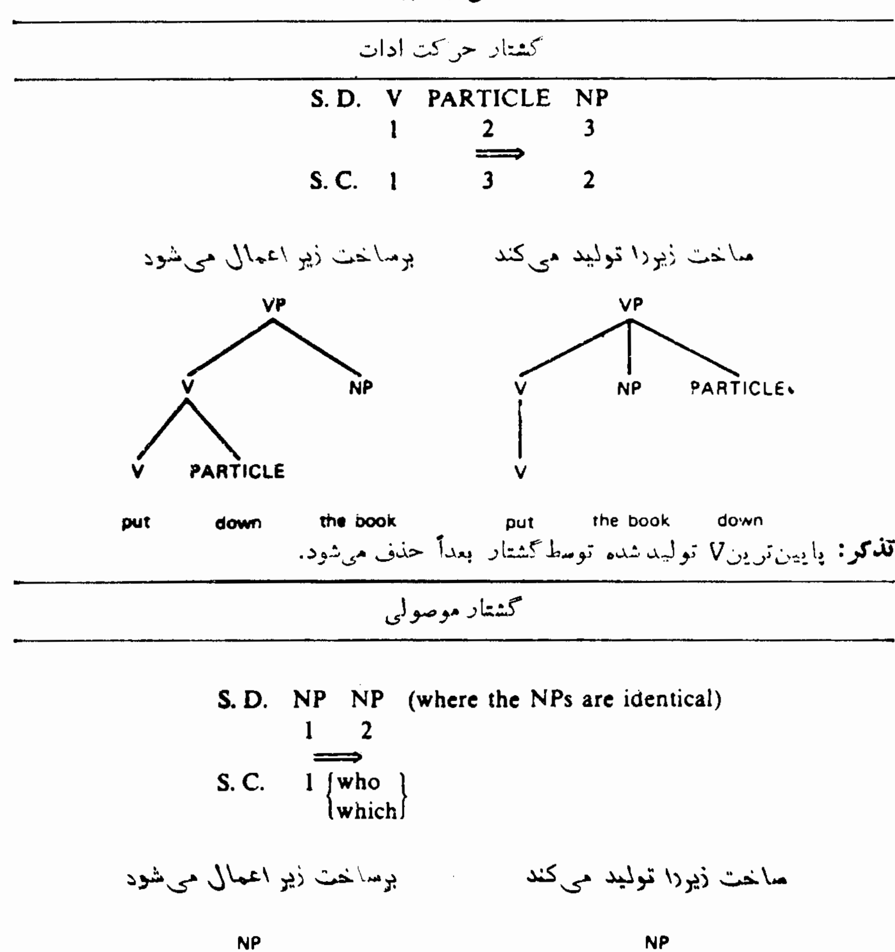
به خاطرروشن شدن مطلب، برخی‌ازجزئیات (2) حذف شده‌است. قاعدهٔ فرمولی‌شدهٔ فوق نمونه‌ای ازگشتارهایی است که اغلب در دستورهای توصیفی وصوری زبان انگلیسی ظاهر می‌شوند. این قاعدهٔ به‌صورت زیر تعبیر می‌شود: .S.D حاکی‌ازتوصیف ساختی[1] است؛ .S.C نمایانگر تغییر ساختی[2] است. نخستین سطر قاعده یك توصیف ساختی است و نوع ساختی را مشخص می‌کندکه گشتار بر آن اعمال می‌شود؛ اعداد مندرج درسطر دوم حاکی از ترتیب سازه‌ها پیش از اعمال قاعده هستند. ازاین‌رو، در (2) مشاهده می‌کنیم که گشتار امری را می‌توان بر هرساختی که با مرز جمله (≠) آغاز شود و سه‌سازهٔ نخست آن *you*، *will*، وگروه فعلی (VP) باشد، اعمال‌کرد. سطر دوم این قاعده نمایانگر تغییری است‌که این گشتار در ساخت پدید می‌آورد؛ بدین ترتیب‌که گشتار امری سازه‌های دوم وسوم مذکر درتوصیف ساختی را، یعنی *you* و*will* را ، حذف می‌کند. این‌قاعده درسازه‌های نخست وچهارم، یعنی≠ وVP تغییری ایجاد نمی‌کند.

شکل ۱ـ۱۶ برای برخی از گشتارهای دیگری‌که در فصلهای ۱۴ و۱۵ موردبحث قرار گرفتند، فرمولهای ساده‌ای را به‌نمایش می‌گذارد. همچنین این شکل نمونه‌ای ازنوع

---

1. structural discription 2. structural chanage

شکل ۱-۱۶



NP — NP, S — S: NP, VP

the man the man is kind

NP — NP, S — S: who, VP

the man who is kind

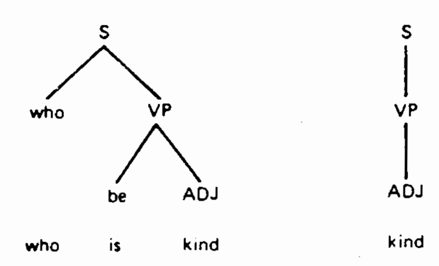
تذکر: ابروهای S. C. حاکی از انتخاب هستند: یعنی، NP که با شمارهٔ 2 مشخص‌شده توسط ***who*** **یا** ***which*** **جایگزین می‌شود که بستگی به انسان یاغیر انسان بودن N موجود در NP دارد.**

شکل ۱-۱۶ (ادامه)

گشتار حذف موصول

S. D. {who / which} be {Preposition / Adjective}
1 2 3
⟹
S. C. Ø Ø 3

ساخت زیررا تولید می‌کند برساخت زیر اعمال می‌شود

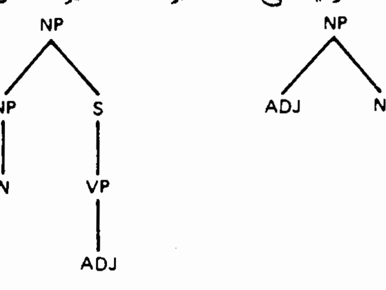


تذکر: قلابهای موجـود در .S.D حاکـی از انتخـاب هستند؛ نخستین عنصر باید *who* یا *which* باشد؛ سومین عنصر بایـد یایك حرف اضافـه یا یك صفت باشد؛ فعل ***be*** نمایانگر صورتهای مختلف فعل «to be» است؛ از قبیل *is* یا *are*.

گشتار قلب صفت

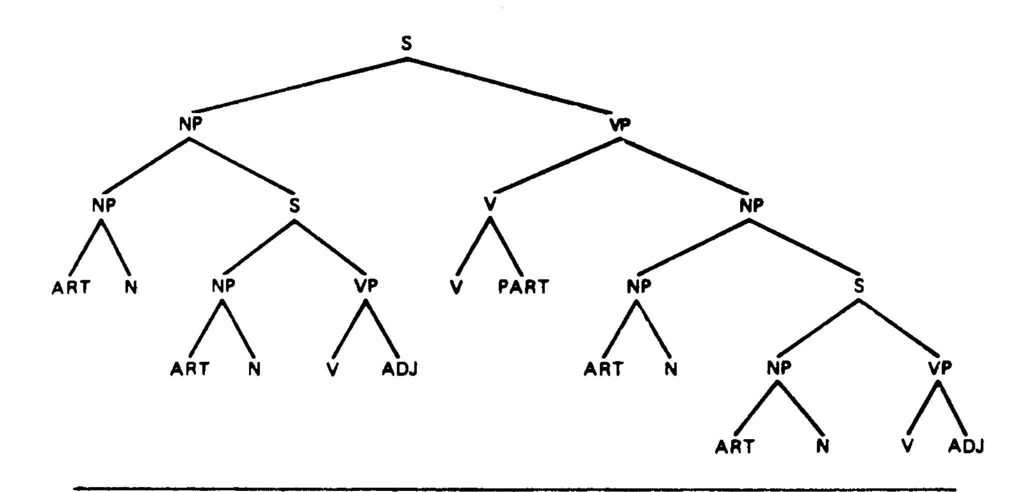
S. D. N ADJ
1 2
⟹
S. C. 2 1

ساخت زیر را تولید می‌کند برساخت زیر اعمال می‌شود



تذکر: همان‌گونه که درمورد گشتار حرکت ادات مشاهده گردید، این قاعده سرانجام منجر به حذف برخی ازگروههای اضافی می‌شود (یك NP، S، وVP).

شکل ۲-۱۶



ساختی‌که گشتار می‌تواند بر آن اعمال‌شود، نمونه‌ای ازساخت تولید شده به‌کمك‌عملکرد گشتار، ونیز نمونه‌ای از عبارتی برای نمایاندن قاعده را فراهم می‌سازد. نتایج اعمال این گشتارها برجملهٔ کامل درشکل ۲-۱۶ به‌نمایش گذارده شده‌است. همهٔ گشتارها را می‌توان، و باید، بدین‌طریق به‌صورت فرمول درآورد. تنها ازطریق بیان صریح آنهاست که می‌توان دستور زبان راآزمود تا معلوم شودکه آیا آن دستور می‌تواند همهٔ جمله‌های دستوری زبان را طوری تولیدکند که دانش زبانی سخنگویان را منعکس کنند، یانه. در بخشهای ۳ و۵ ما نمونه‌های متعددی ازقواعدصوری واج‌شناختی و ساخت سازه‌ای را ارائه‌کردیم، همچنین، مشاهده‌کردیم که‌گشتارها باید به‌صورت فرمول عرضه شوند.

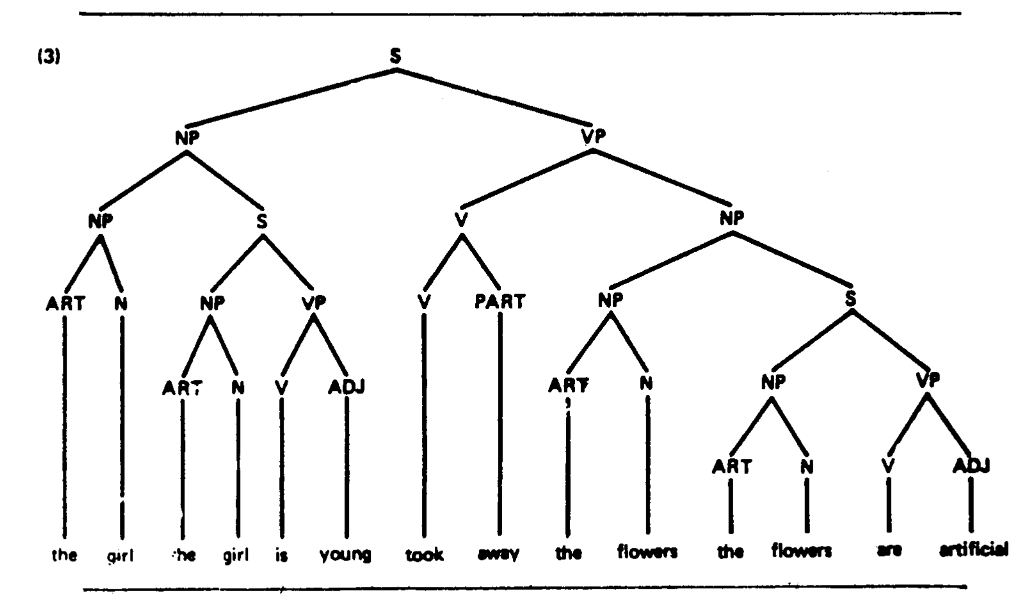
جملهٔ زیررا مورد ملاحظه قرار دهید:

(3) The young girl took the artificial flowers away.

دستور زبان انگلیسی جملهٔ (3) را به‌صورت زیر تولید می‌کند. نخست، براثر عملکرد وقواعد سازه‌ای. ژرف ساختی‌مانند نمودار مندرج درشکل۲-۱۶ تولید می‌شود. سپس، واژگان وقواعد واژه‌سازی زبان، برای‌هریك ازسازه‌های این ساخت واژه‌هایی فراهم می‌کنند، در نتیجه، ژرف ساخت (3) حاصل می‌شودکه درشکل ۳-۱۶ به نمایش گذارده شده است. حال، تعدادی‌گشتار براین ژرف ساخت عمل می‌کنند، وسرانجام روساخت (3) را به‌وجود می‌آورند. برخی از گشتارهای مربوط به تولید (3) ازژرف

ساخت مندرج در ۳ـ۱۶، عبارتند از گشتارهای موصولی، حذف، موصولی، قلب صفت و حرکت ادات. این فرایند، همراه باروساخت نهایی این جمله در شکل ۴ـ۱۶ نشان داده شده است. توجه کنید که هریك از گشتارها برساخت حاصل از عملکرد گشتار قبلی را اعمال می‌شود.

شکل ۳-۱۶

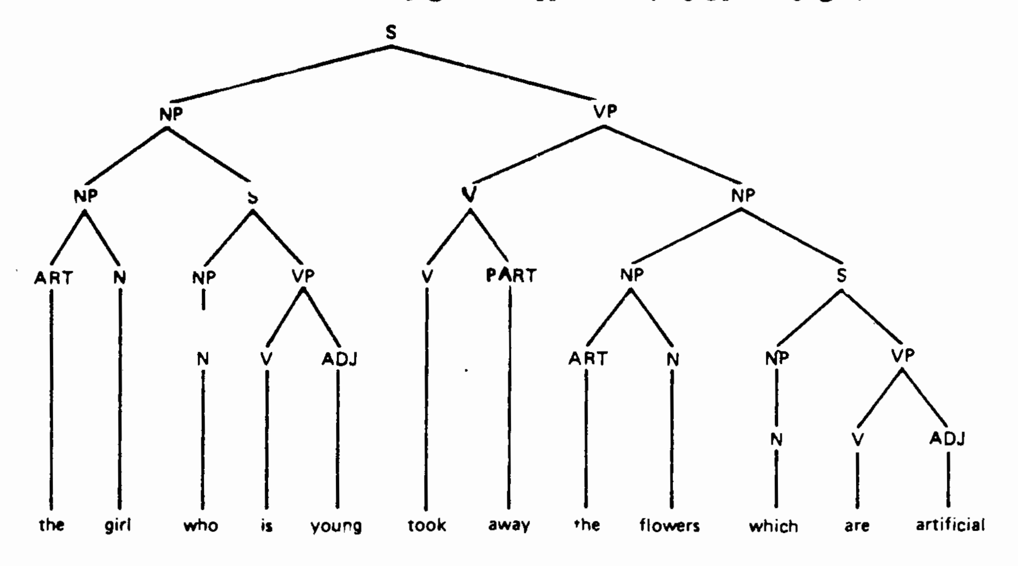


جملهٔ (3) فقط نمونه‌ای از تولید نحوی جمله توسط دستورزبان است. فرایندتولید سایر جمله‌های زبان نیز چنین است، البته، هرچند قواعد خاصی که اعمال می‌شوند از هم متفاوتند. شکل ۵-۱۶ قسمت نحو دستور زبان را به‌صورت خلاصه به نمایش می‌گذارد. قواعدسازه‌ای وواژگان، بخش پایه[3] را تشکیل می‌دهند که توسط آن ژرف ساختها تولید می‌شوند. بخش نحوی[4] دستور زبان دارای گشتارهایی است که بتدریج ژرف ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند. البته، عنوان گمراه‌کننده‌ای که برای بخش حاوی گشتارها ارائه شده، نباید خواننده را سردرگم کند؛ بخش پایه‌نیز که دارای قواعد سازه‌ای، جزو نحو به‌شمار می‌آید. اما، بخش پایه فقط به‌نحو نمی‌پردازد، زیرا علاوه برقواعدسازه‌ای، واژگان‌را نیز دربرمی‌گیرد.

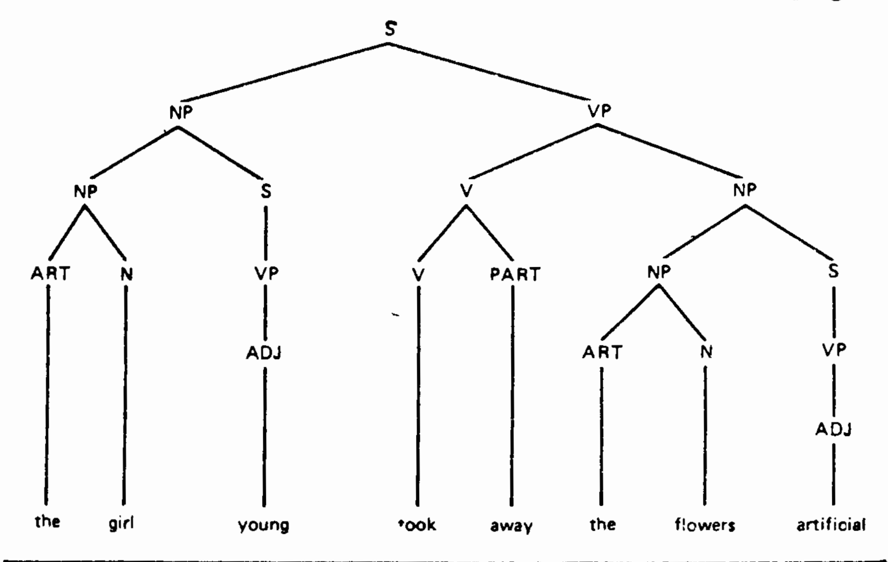
3. base component
4. syntactic component

شکل ۴ـ۱۶

گشتارموصولی دوبار بردوجملهٔ درونه‌ای موجود درژرف ساخت مندرج درشکل۳ـ۱۶ اعمال می‌شود، وبدین‌ترتیب ساخت زیر به‌دست می‌آید.

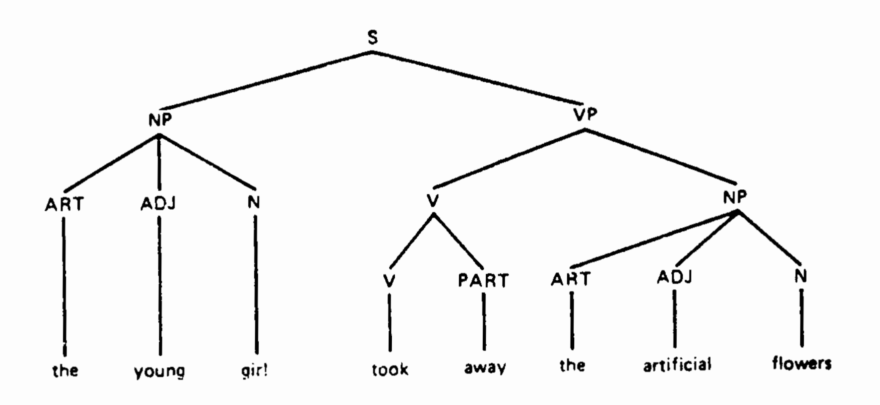


گشتارحذف موصول‌دوبرابر ساخت فوق اعمال‌می‌شود، ضمایر موصول *who* و *which* و فعل «*to be*» پس ازآنها را حذف می‌کند، وبـدین ترتیب، ساخت زیر را تولید می‌نماید.

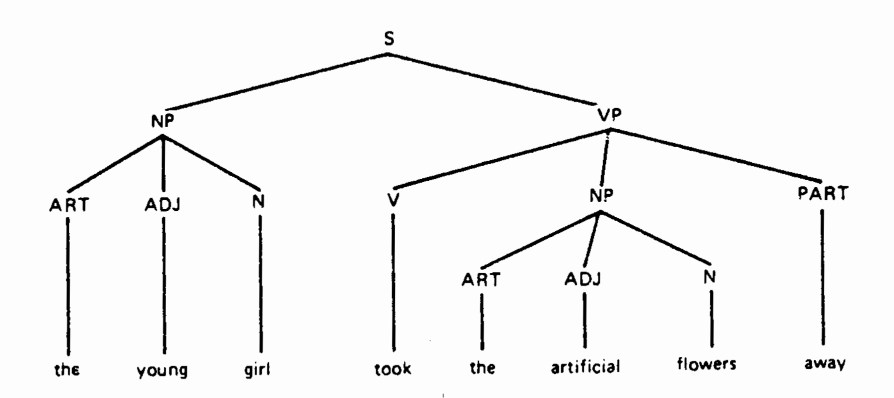


شکل ۴-۱۶ (ادامه)

گشتارقلب صفت دوبار برساخت فوق اعمال می‌شود، ترتیب دوتوالی N ADJ را تغییر می‌دهد، وساخت زیر را تولید می‌کند.



گشتارحرکت‌ادات برساخت فوق اعمال می‌شود، ادات را به‌جایگاه پس از NP منتقل می‌کند، وساخت زیر را که روساخت جملهٔ (3) است تولید می‌کند.



شکل ۵ـ ۱۶

بخش پایه	قواعد سازه‌ای و واژگان
	↓
	ژرف ساخت
	↓
بخش نحوی	گشتارها
	↓
	روساخت

علاوه بر مدخلهای واژگانی، واژگان دارای قواعد خاصی است. برای مثال، به‌نظر می‌رسد که قواعد واژه‌سازی فقط در واژگان اعمال می‌شوند. بامراجعه به شکل ۵ـ۱۶، خواننده متوجه خواهد شدکه قواعد سازه‌ای، ساختی را تولید می‌کنندکه عناصر واژگانی در آن گنجانده شوند، وبدین ترتیب، ژرف ساخت پدید می‌آید. فرض اینکه ژرف ساخت می‌تواند واژه‌هایی متشکل از دویاچند تکواژ داشته باشد، معقول می‌نماید. این واژه‌ها توسط قواعد واژه‌سازی موجود درواژگان تولید می‌شوند و پس از آن در ساخت سازه‌ای گنجانده شده ژرف‌ساخت را به‌وجود می‌آورند. قواعد حشو مربوط به واج‌شناسی نیز، چون بر تکواژها اعمال می‌شوند، ممکن است در واژگان عمل کنند. جایگاه دقیق قواعد واژه‌سازی و قواعد حشو واجی در یك دستور زبان کامل هنوز هم تحت بررسی است، اما، بیان اینکه چنین قواعدی درواژگان اعمال می‌شوند، درحال حاضر جنبهٔ فرضی و پیشنهادی دارد.

واج شناسی

نماهای واجی تکواژها درقسمت واژگان دستور زبان ایجاد می‌شوند. پس از اعمال سازه‌ای، مدخلهای واژگانی درساخت جمله گنجانده می‌شوند، و پس از عملکرد همهٔ گشتارها، روساخت تولید می‌شود. اما، روساخت جمله حاوی‌همهٔ اطلاعات‌لازم برای توصیف صورت آوایی صحیح جمله نیست. اگر قواعد حشو، بطوری‌که دربالاگفته شد، حتماً درواژگان اعمال شوند، درآن‌صورت برای‌تولید صورتهای آوایی واژه‌ها، قواعد واجی می‌توانند برروساخت اعمال گردند، زیرا همان‌گونه‌که در بخش ۳ مشاهده‌کردیم،

برخی از تکواژها با توجه به‌عناصر سازنده‌شان تلفظهای گوناگون دارند. ازاین‌رو، قواعد واجی زبان بر روساختهای جمله‌ها اعمال می‌شوند تا صورتهای آوایی مربوط به تلفظ واقعی را تولید کنند. برای مثال، تکواژجمع، چه بر *cat* افزوده شود، چه‌بر *dog*، یا *wish*، در روساخت به‌کمك مجموعه‌ای از مشخصه‌ها که با [s] نمایش داده می‌شود، نمایانده می‌شود. برای به‌دست‌آوردن صورتهای آوایی صحیح [s]، [z]، و [əz]، قواعد واجی مورد بحث در فصل ۹ باید به‌ترتیب اعمال شوند.

قواعد حشو براساس مشخصه‌های آوایی مربوطه، یا به‌لحاظ مجاورت یا نزدیکی آوای مورد نظر باآوای دیگر، بر واحدهای آوایی اعمال می‌شوند. درنتیجه، قواعد حشو می‌توانند درغیاب اطلاعاتی دربارهٔ نحو جمله اعمال گردند؛ یکی از دلایل پیشنهاد گنجاندن قواعد حشو درزیربخش واژگان بخش پایه همین بود. اما، درمورد برخی از قواعد واجی، بویژه قاعدهٔ واجی مربوط به‌جایگاه تکیه درزبان انگلیسی، وضعیت فرق می‌کند. این قبیل قواعد می‌توانند جایگاه تکیه را فقط پس ازترکیب تکواژها بر اساس قواعد واژه‌سازی و تبدیل آنها به‌واژه‌ها، ونیز گنجاندن واژه‌ها در ساختهای سازه‌ای تولیدشده توسط قواعد سازه‌ای، تعیین کنند. برای مثال، تلفظ واژهای زیر اصولاً براساس جابجایی تکیهٔ اصلی تغییر می‌کند، یعنی، براساس اینکه کدام واکه بابیشترین برجستگی یانیروی تولیدی ادا شود.

فعل	اسم
convíct	cónvict
permít	pérmit
protést	prótest
transfér	tránsfer

نشانهٔ تکیه حاکی ازاین است که واکهٔ مربوطه درهرواژه با بیشترین فشار تولید می‌شود. درصورتی که روساخت واژه مشخص باشد، می‌توان جایگاه تکیهٔ آن را مشخص کرد. اگراین قبیل واژه‌ها فعل‌باشند، تکیه درآخرین هجا، اما اگر اسم باشند، تکیه در هجای ماقبل آخرظاهر می‌شود.

تکیه فقط در مورد واژه‌ها قابل پیش‌بینی نیست. درصورتی که روساخت یك گروه یا جمله معلوم باشد، تعیین جایگاه تکیهٔ آن امکان‌پذیر است. مثالهای مندرج درشکل ۶ــ۱۶ را مورد ملاحظه قرار دهید. در یك گروه اسمی حاوی یك صفت واسم، اسم تکیهٔ

اصلی را می‌گیرد، اما، در یك اسم مرکب حاوی یـك صفت واسم، صفت تکیهٔ اصلی را دریافت می‌کند. (توجه کنید که قراردادهای فاصله‌ای درنظام نوشتاری ما باجایگاه تکیه ارتباطی‌ندارند. *hot dog* به‌صورت دوواژه نوشته می‌شود، اما موقعی‌که به‌صورت اسم مـرکب به‌کار می‌رود و مـانند اسامی مرکب به‌صورت یك واژه نوشته می‌شود، مـانند *highchair*، تابع همان قاعدهٔ تکیه می‌گردد).

شکل ۶-۱۶

مثالها	روساخت
black bírd soft báll sore héad high cháir green hóuse hot dóg	NP → ADJ N
bláckbird sóftball sórehead híghchair gréenhouse hót dog	N → ADJ N

توجه داشته باشیدکه قواعد تکیه‌گذاری مـورد بحث برای مطالب مندرج درشکل ۶-۱۶ فقط بستگی به اطلاعات مـوجود در روساخت جمله دارد. هـر چند ما پیرامون اسامی مرکبی از نوع اسامی دومین مجموعهٔ مندرج در شکل ۶-۱۶ بحث نکردیم، اما کوشیدیم تابطور مفصل توضیح دهیم‌که گروههای اسمی متشکل از یك صفت و بـه‌دنبال آن یك اسم، همانند موارد مندرج در نخستین مجموعه واژه‌ها، حاصل عملکرد حداقل سه گشتار برژرف ساخت هستند؛ یعنی گشتارهای موصولی، حذف‌موصولی، وقلب صفت. بدین ترتیب، بایدنتیجه گیری کنیم که قواعدگشتاری فقط پس‌ازتولید روساختها اعمال می‌شوند. اکنون باید نمودار کلی دستور زبان را طـوری گسترش دهیم‌که قواعد واجی را نیز

دربر گیرد. این قبیل قواعد بخش آوایی[5] دستورزبان را تشکیل می‌دهند و پس از بخش نحوی اعمال می‌شوند. شکل ۷-۱۶ صورت گسترش یافتهٔ شکل ۵-۱۶ می‌باشد. پس از اعمال قواعد واجی، نمای واجی جمله حاصل می‌شود.

شکل ۷-۱۶

بخش پایه	قواعد سازه‌ای و واژگان
	↓
	ژرف ساختها
	↓
بخش نحوی	گشتارها
	↓
	روساخت‌ها
	↓
بخش آوایی	قواعد واجی
	↓
	نماهای آوایی

معنا شناسی واژگانی

هرچند درآثار مربوطه به‌معنی شناسی پیرامون اصطلاحات فنی اختلاف نظر بسیار است، اما بسیاری از زبان‌شناسان معنی زبان‌شناختی واژه‌ها (وتکواژها) را بـا توسل به مشخصه‌های معنایی[6] تـوصیف می‌کنند. این مشخصه‌ها عناصر منفرد معنایـی‌ای هستند که به هنگام ترکیب جمعاً معنی واژه را به‌وجود می‌آورند (ازاین‌رو، مشخصه‌های معنایی به مشخصه‌های آوایی مورد بحث دربخش ۳ که برای ایجاد آوا بایکدیگر ترکیب می‌شوند، شباهت دارند. واژه‌های مندرج در (5) را به‌عنوان مثال درنظر بگیرید.

(5)	boy	girl
	man	woman

---

5. phonological component　　6. semantic features

ما به‌عنوان سخنگویان زبان انگلیسی از معانی این واژه‌ها مطلع هستیم؛ حتی موقعی که این واژه‌ها در خارج از بافت یا موقعیت بخصوصی ظاهر می‌شوند، متوجه می‌شویم که دارای معانی خاصی هستندکه ازمعانی سایر واژه‌ها متمایزند. ازاین‌رو، موقعی که واژهٔ *man* به تنهایی معنی «شخص مذکر و بالغ» یا فقط «شخص» را القا می‌کند، باز متوجه می‌شویم که مثلاً دلالت بر گیاه نمی‌کند. افزون بر آن، میان آن واژه‌ها روابط معنایی بخصوصی را تشخیص می‌دهیم؛ مثلاً این چهار واژه همه برانسان دلالت می‌کنند؛ *boy* و *girl* از طریق مفهوم جوان بودن (یا بدواسطهٔ عدم بلوغ جسمانی) به یکدیگر مربوط می‌شوند؛ واژه‌های *man* و*woman* حاکی از افراد مسن‌تر و بالغتر هستند؛ *boy* و*man* هردو مذکرند؛ واژه‌های *girl* و *woman* مؤنث هستند. این عناصر معنایی را می‌توان به‌منزلهٔ شالودهٔ تعاریف به‌کاربرد؛ یعنی، می‌توان از مفاهیم [انسان]، [جوان]، [پیر]، [مذکر]، و [مؤنث] به‌منزلهٔ مشخصه‌های معنایی‌استفاده‌کرد. این مشخصه‌ها به‌چهار صورتی که در شکل ۸ـ۱۶ ارائه شده‌اند با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا معانی عناصر واژگانی *boy*، *girl*، *man*،و *woman* را مشخص کند.

اگر به مجموعهٔ مشخصه‌های معنایی، مشخصه‌های دیگری را اضافه کنیم، می‌توانیم واژه‌های دیگر را نیز تعریف‌کنیم. مثلاً مشخصهٔ عام [حیوان] به‌همراه مشخصهٔ خاص‌تری چون [اسب]، اگر بامشخصه‌های [جوان]، [پیر]، [مذکر] و[مؤنث] ترکیب شوند، امکان ارائهٔ تعاریفی برای مدخلهای واژگانی زیر فراهم می‌آید.

(6) colt filly
stallion mare

مثالهای فوق بسیار روشن وعاری از پیچیدگی هستند. درك شیوهٔ گسترش فهرست مشخصه‌های معنایی لازم برای شمول سایر واژه‌های دال برحیوانات، دشوار نیست. برای تعریف بسیاری از واژه‌های دیگر، ازجمله افعال، نیزچنین روشی به‌کار گرفته شده است. برای مثال، برای مشخص کردن واژه‌های *run* و*walk*، که هردو دارای مشخصهٔ [حرکت] هستند وتوسط مشخصه‌های حاکی ازمیزان سرعت از یکدیگر متمایز می‌شوند، مشخصه‌های [حرکت]، [آهسته]، و[تند] را می‌توان به‌کاربرد.

تعیین دقیق مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی لازم برای تعریف عناصر واژگانی زبان کاری است بس‌عظیم. درمورد مشخصه‌های آوایی، بدان گونه که در فصل ۸ پیرامون آنها بحث شد، زبان‌شناسان باتعداد نسبتاً محدودی از حرکات مشخص اندامهای گفتاری سروکار دارند ـ مجموعه‌ای از حرکاتی‌که به‌ویژگیهای جسمانی قابل مشاهدهٔ بخشی از

شکل ۸-۱۶

پسر	دختر
[انسان، جوان، مذکر]	[انسان، جوان، مؤنث]
مرد	**زن**
[انسان، پیر، مذکر]	[انسان، پیر، مؤنث]

بدن انسان محدود می‌شوند. اما، مشخصه‌های معنایی مفاهیمی ساختهٔ ذهن انسانند. ذهن را نمی‌توان مستقیماً مشاهده‌کرد، واز محدودیتهای آن اطلاعی دردست نیست. افزون بر آن هرچند مشخصه‌های آوایی را می‌توان بطور دقیق براساس کنشهای جسمانی تعریف کرد، مشخصه‌های معنایی‌را باید به‌منزلهٔ عناصر بسیط[7] انگاشت ــ یعنی، به‌منزلهٔ مفاهیم بنیادی‌ای که قابل تعریف یا تجزیهٔ بیشتر نباشند. بادر نظرگرفتن این قبیل دشواریها، تعجبی ندارد که گاهی اوقات میان زبان‌شناسان پیران مجموعهٔ خاصی از مشخصه‌های معنایی واژهٔ بخصوصی اختلاف نظر پدید می‌آید. اما، بسیاری از زبان شناسان موافقندکه استفاده از برخی مشخصه‌های معنایی، شیوهٔ توصیفی مفیدی برای تجزیه وتحلیل‌معنای واژگانی‌است.

در فصل ۴ مشاهده شدکه واژگان دستور زبان حاوی فهرستی از تکواژهاست؛ هر تکواژ دارای مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی است‌که برای توصیف معنای آن به‌کار می‌رود. اکنون می‌توان برای توجیه اصطلاحات معنایی سنتی‌ای از قبیل هم‌معنا[8]، متضاد[9]، وحتی هم‌آوا[10]، ازاین مشخصه‌ها استفاده‌کرد.

دو واژه هنگامی هم‌معنا تلقی می‌شوندکه مجموعه مشخصه‌های آنها یکسان باشد؛ می‌توان هم‌معناها را به‌منزلهٔ تفسیرهای واژگانی انگاشت. یافتن دو هم معنای کامل دشوار است. موقعی‌که دوواژه معانی یکسان دارند، به‌نظرمی‌رسدکه یکی‌ازآنها باکسب مشخصهٔ

7. prime
8. synonym
9. antonym
10. homonym

معنایی اضافی و تمایز دهنده؛ به جدایی از دیگری می‌گراید. حال، فرض می‌کنیم که دو واژهٔ *podiatrist* و *chiropodist* هم معنا هستند. بی‌تردید شواهدی براین فرض ما موجود است. بسیاری از مردم این دوواژه را به‌جای یکدیگر به‌کار می‌برند. برای یافتن معنی *podiatrist* در لغت‌نامه، اغلب به‌مدخل *chiropodist* ارجاع‌داده می‌شود؛ و، در صفحات زرد دفترچهٔ تلفن منطقهٔ لنسینگ[11] (میشیگان)، تحت مدخل «chiropodists» نوشته شده، به Chiropodists - podiatrists مراجعه‌کنید. مشخصه‌های معنایی و نحوی *podiatrist* و *chiropodist* یکسانند. فقط مشخصه‌های واجی این دو واژه ازهم متفاوتند، وازآنجاکه رابطهٔ بین معناشناسی وواج‌شناسی قراردادی است، اطلاعات واجی بامعنای واژه ارتباطی ندارند.

باید متذکر شدکه کاربرد عام اصطلاح هم معنا نسبت به‌تعریف فنی ارائه شده در اینجا ازمحدودیت کمتری برخوردار است. موقعی‌که واژه‌ها دلالت بر شیئی یکسان می‌کنند، مثلاً *child* و *kid*، یا دربرخی ازلهجه‌ها *supper* و *dinner*، بطور غیر فنی‌تر آنها هم معنا تلقی می‌شوند. دراین قبیل موارد معمولاً تفاوت سبکی در میان است. برای مثال *child* و *dinner*، رسمی‌تر از *kid* و *supper* به‌نظر می‌رسند.

متضاد به دو واژه‌ای گفته می‌شود که کلیهٔ مشخصه‌های آنها، بجز يك مشخصه، یکسان باشد. این مشخصهٔ استثنایی باید بتواند يك پدیده را به دو وضعیت متمایز تقسیم‌کند. از این‌رو، *big* و *little* متضاد هستند، زیرا هردو دلالت بر[اندازه] می‌کنند، اما، هريك از آنها مربوط به‌قطب متضاد اندازه می‌شود. توجه کنیدکه واژه‌های *man* و *girl* متضاد نیستند؛ تفاوت این دو واژه در بیش از يك مشخصه است.

هم‌آواها واژه‌هایی‌هستندکه مشخصه‌های آوایی‌آنها یکسان، اما مجموعه مشخصه‌های معنایی‌شان متفاوت است؛ بدین‌ترتیب، هم‌آواها برابر واژگانی جمله‌های مبهم هستند (که صورت نحوی روساختی یکسان، اما دویاچند معنی متفاوت دارند). واژهٔ *bank* در جملهٔ (7) را مورد ملاحظه قرار دهید.

(7) We used to meet near the bank on pleasant afternoons.

جملهٔ (7) دارای دو تعبیر ممکن است. در تعبیر جملهٔ فوق جلسات یا نزدیك يك مؤسسهٔ مالی تشکیل شده است، یانزديك منطقه‌ای‌که ارتفاع آن نسبت به‌اطرافش بلندتر است. مشخصه‌های معنایی این دومعنی واژهٔ *bank* ازهم متفاوتند. در یکی از این موارد،

11. Lansing

واژهٔ *bank* دارای مشخصه های معنایی حاکی از معنی «مؤسسهٔ مالی» است، حال آنکه در مورددیگر، *bank* دارای آن مشخصه‌های معنایی است که معنی مکانی بلندتر ازاطراف خود، را القا می کنند.

پیش از اینکه بحث مربوط به واژگان را به‌پایان برسانیم، یك جنبهٔ دیگر زبان‌را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم ما تاکنون مشاهده کـرده‌ایم که مدخلهای واژگانـی مستتر در واژگان دارای مشخصه‌های معنایی (برای توصیف معنای واژگانی) و مشخصه‌های آوایی (برای ایجاد نمای واجی) هستند. علاوه بر آن، هرمدخل واژگانی باید مشخصه‌های‌نحوی عنصر واژگانی را نیز مشخص‌کنند. این قبیل مشخصه‌های نحوی[12] در تولید جملـه‌های دستوری مؤثر به‌شمار می‌روند. بـه‌واژهٔ *peace* تـوجه‌کنید. جملهٔ (8) دستوری است، اما جملهٔ (9) نه.

(8) No one really expected the particidants at the conference to make peace.

(9) *No one really expected the participants at the conference to peace.

جملهٔ (9) غیردستوری است، زیرا *peace* که یك اسم می‌باشد درجایگاه فعل به‌کار برده شده‌است. برای اینکه ازدرج اسم درجایگاه فعل جلوگیری شود، مدخلهای واژگانی باید مشخص‌کنند که واژه اسم است یا فعل. همچنین، درمدخل واژگانی *peace* باید اطلاعات نحوی‌ای ازقبیل انتزاعی و غیرانسان نیز گنجانـده شود. فاعل برخی‌از افعال باید انسان باشد؛ ازاین‌رو، هیچ دستوری نباید جمله‌ای به‌صورت (10) تولیدکند:

(10) *The peace talked to me for over an hour.

اگر اطلاعات نحوی مندرج درمدخل واژگانی فعل *talk* حاکی از نیاز این فعل به فاعل انسان باشد ومدخل واژگانی *peace* مشخص‌کندکه این واژه یك اسم غیرانسان است، درآن صورت جملهٔ (10) هرگز تولید نمی‌شود.

باید متذکر شدکه ایجاد تمایز بین مشخصه‌های معنایی ومشخصه‌های نحوی، هرچند برای توصیف زبانها مفیدمی‌باشد، اما ممکن‌است قراردادی‌باشد. یعنی، برخی‌ازمشخصه‌ها

---

12. syntactic features

ممکن است هم به‌نحو وهم به‌معناشناسی مربوط شوند. ازاین‌رو، مشخصهٔ [غیرانسان] بخشی از معنی *peace* را تشکیل می‌دهد (کاربرد [انسان] به‌منزلهٔ مشخصهٔ معنایی را در بالا به یاد بیاورید)، اما، همان‌طور که مشاهده شد، این مشخصه در دستور زبان نقش نحوی نیز ایفا می‌کند.

در توصیف کامل توانش زبانی، توصیف معناشناسی واژگانی نیز در واژگان باید گنجانده شود. همچنین، مشخصه‌های آوایی و مشخصه‌های نحوی نیزدر واژگان وجود دارند؛ واژگان قسمتی از بخش پایهٔ دستور زبان را تشکیل می‌دهد (به شکل ۷ــ۱۶ رجوع کنید).

معنا شناسی جمله

معنای زبانی جمله اطلاعاتی به‌مراتب بیش‌ازمجموع معانی‌واژگانی را دربرمی‌گیرد. در مثالهای زیر، با وجود یکسان بودن واژه‌ها، معنای جمله‌های (a) و(b) متفاوت است.

(11) a. Terry chased the dog.
     b. The dog chased Terry.
(12) a. Janice can swim.
     b. Can Janice swim?

درجملهٔ (11) لازم است بدانیم که کدام گروه اسمی، *Terry* یا *The dog*، فاعل و کدام‌یك مفعول جمله است، زیرا این اطلاعات به‌معنی‌کل جمله کمك می‌کند. در جملهٔ (12) آرایش واژگانی‌گروه اسمی فاعل، یعنی *Janice* ، وفعل‌وجهی *can* مشخص می‌کندکه جمله خبری است یاسؤالی. این مثالها حاکی ازاین هستندکه(بخشی از معنی جمله‌ها از ساختهای نحوی‌ای سرچشمه می‌گیرندکه عناصر واژگانی درقالب آنهاپدیدار می‌شوند. در نتیجه برخی از زبان‌شناسان اظهار می‌دارندکه معناشناسی جمله باید به‌کمك قواعدی توصیف و تحلیل شوند که برساختهای نحوی تولید شده توسط دستور زبان اعمال می‌گردند. امروزه این دیدگاه را عموماً معناشناسی تعبیری[13] نامند، زیرا قواعد معنایی به‌همراه تعبیر ساخت وعناصر واژگان آنها، معنی جمله را فراهم می‌سازند.

معناشناسی تعبیری نخستین بار در اوایل دههٔ ۱۹۶۰ طی تلاشی برای گنجاندن

---

13. interpretive semantics

توصیف معنی جمله در دستور زبانهای توصیفی‌ای از نوع ارائه شده در شکل ۷ـ۱۶، به‌وجود آمد. در پانزده سال گذشته، زبان‌شناسان در مورد نوع ساختهای نحوی‌ای که قواعد تعبیر معنایی باید بر آنها اعمال شوند، فرضیه‌های متفاوت و متعددی پیشنهاد کرده‌اند. هریك از این پیشنهادها در توصیف برخی از جنبه‌های معنی شناسی جمله موفق شدند، اما از توصیف سایر جنبه‌های آن‌عاجز ماندند. استدلالها و شواهد ارائه شده در این باره پیچیده‌اند و نمی‌توان آنها را دراینجا مطرح کرد. دراین مورد ما فقط به‌ذکر مسایل بنیادی و معرفی مختصر فرضیه‌های بسیار معروف اکتفا می‌کنیم.

نظریهٔ معیار[14] معناشناسی‌تعبیری فرضیه‌ای بدین مفهوم ارائه می‌دهد که، تعبیرمعنایی باید در سطح ژرف ساخت رخ دهد. در این دیدگاه به‌جفت جمله‌هایی مانند جمله‌های مندرج در (13) و(14) معانی‌یکسان نسبت داده می‌شود، زیرا ژرف ساخت آنها یکسان است و معنی در سطح ژرف ساخت تعیین می‌گردد.

(13) a. Read the book!
 b. You will read the book!

(14) a. The elves dug these craters surprised the scientists.
 b. It surprised the scientists that the elves dug those craters.

ژرف ساخت مشترك (a) و(b) در(13)، ونیز ژرف ساخت مشترك (a) و(b) در (14) به‌کمك شواهد نحوی توجیه می‌شود. (در مورد جمله‌های (13) به فصل ۱۴، و در مورد جمله‌های (14) به‌فصل ۱۵ رجوع کنید.) مزیت اصلی نسبت‌دادن معنی در ژرف‌ساخت، به‌جای انتساب آن در روساخت، این‌است‌که ژرف ساخت، بدان‌گونه‌که در (13a) نمایان است، حاوی عناصر قابل حذف توسط گشتارها می‌باشد، ودیگر اینکه، اطلاعات مربوط به‌نقشهای نحوی قابل تغییر توسط گشتارها را، همان‌گونه‌که درجمله‌های (14) مشاهده می‌شود، ژرف ساخت فراهم می‌سازد. به‌بیان‌دیگر، ژرف ساختهای بسیاری از انواع جمله‌ها که به‌استناد شواهدنحوی توجیه می‌شوند، دارای همهٔ عناصر لازم‌برای تعبیر معنایی هستند، حال آنکه روساختهای آنها نه.

صورت دیگر معناشناسی تعبیری، یعنی نظریهٔ معیارگسترش یافته[15]، فرضیه‌ای بدین

---

14. standard theory
15. extended standard theory

متوال ارائه می‌دهد که تعبیر معنایی در تعداد محدودی از جمله‌ها هم براساس ژرف‌ساخت وهم روساخت انجام می‌گیرد. یکی از دلایل ارائهٔ ایـن فرضیه این است که برخـی از گشتارهایی که به استناد نحو توجیه می‌شوند، برای ایجاد تغییرات معنایی اعمال می‌گردند، اگر بین معنی ژرف‌ساخت و روساخت تفـاوت باشد، در آن صورت معنی جملهٔ روساختی ممکن است از معنی نسبت داده شده به ژرف‌ساخت آن متفاوت باشد.

به جمله‌های زیر توجه کنید:

(15) a. The cat chased the mouse.
  b. The mouse was chased by the cat.

همان گونه که در فصل ۱۵ مشاهده شد، این دوجمله به استناد شواهد نحوی، ژرف ساخت مشترکی دارند و گشتار مجهول سازبرای تبدیل آن ژرف ساخت به جملهٔ مجهولی مانند (15b) اعمال می‌شود. جمله‌های معلوم و مجهول درمثال (15) تعبیر معنایی یکسان دارند. این توجیه با نظریهٔ استاندارد سازگاری دارد. به‌هرحال، جمله‌های مندرج در (10) را مورد ملاحظه قرار دهید.

(16) a. Everyone in the room knows two languages.
  b. Two languages are known by everyone in the room.

جمله‌های مثال (16) از نظر نحوی بسیار شبیه به جمله‌های (15) هستند. جمله‌های (a) دارای تـوالـی NP_1-V-NP_2 هستند، حـال آنکـه جمله هـای (b) تـوالی $NP_2-be-V-by\ NP_1$ را دارند (be حاکی از was و are، یعنی صورتهای فعل «to be» است؛ شماره‌هـا نشان می‌دهندکـه گروه اسمی فاعل، یعنی NP_1 درجملهٔ (a)، درجملهٔ (b) مفعول می‌شود، حال آنکـه مفعول جملهٔ (a) یعنی NP_2، فاعـل جملهٔ (b) را تشکیل می‌دهد). به‌لحاظ شباهتهـای نحوی موجود بین جمله‌های (15) و(16)، می‌توان گفت که جمله‌های مثال (16) ژرف‌ساختی مشترك دارند، وجمله‌های مثال (15) نیز دارای همین وضعیت هستند، ودیگر اینکه، بدان گونه که در مـورد (15) گفته شد، جملهٔ (b) در مثـال (16) حاصل عملکرد گشتار مجهـول‌ساز می‌باشد. به عبارت دیگر، ما می‌کوشیم قادر دستور توصیفی خود در مورد قاعـدهٔ نحوی مجهول ساز به یك تعمیم دست یابیم، هرچند، درمورد نظریهٔ معیار با مشکلی مواجه می‌شویم، جمله‌های (16a) و (16b) معانی یکسان ندارند. امـا، اگر قواعد تعبیر معنایی فقط برژرف‌ساختهـا اعمال

شوند، معانی جمله‌های (16a) و(16b) یکسان خواهد شد. ظاهراً، گشتار مجهول‌ساز در موارد خاصی موجب تغییر معنی می‌شود (این موارد ساختهایی را دربر می‌گیرند که واژه‌هایی مانند *two*، *every*، *few*، و*many* راکه کمیت نما[۱۶] نامیده می‌شوند، دربر داشته باشند). نظریهٔ معیار گسترش یافته می‌کوشد داده‌هایی را توصیف‌کندکه در اینجا از طریق اعمال قواعد تعبیر معنایی برهردو روساخت و ژرف ساخت ارائه می‌شود. بدین‌طریق، این‌قواعد، هم برای جمله‌هایی مانند (13a)که در آنها فاعل فقط درژرف ساخت ظاهر می‌شود، وهم برای‌جمله‌هایی مثل (16b) که در آنها معنی روساخت از آن ژرف ساخت متفاوت است، معانی صحیح را به‌دست می‌دهد.

اخیراً شکل سومی هم برای معناشناسی تعبیری پیشنهاد شده است. این فرضیه که نظریهٔ معیارگسترش یافتهٔ تجدیدنظر شده[۱۷] نامیده می‌شود، پیشنهاد می‌کندکه در دستور زبان توصیفی، کل تعبیر معنایی درروساخت انجام می‌پذیرد. این‌تحلیل فقط موقعی امکان‌پذیر است‌که نظر خودرا درمورد آن قواعد گشتاری که در فرایند تولید روساخت از ژرف‌ساخت سازه‌ها را حذف یا جابجا می‌کند، تغییردهیم. این تغییر بیان می‌دارد که‌این قبیل گشتارها«رد»ی[۱۸] ازسازه در جایگاه اصلی‌اش به‌جای می‌گذارند. سپس، این رد در روساخت باقی می‌ماند، و درنتیجه، تعبیر معنایی صورت می‌گیرد. جزئیات این پیشنهاد جدید هنوز مشخص نشده است. اما، می‌توان در گشتارهایی که قبلاً معرفی شده‌اند، نمونه‌هایی از رد را مشاهده‌کرد. جمله‌های (14) را باردیگر مورد توجه قرار دهیدکه هردو از ژرف‌ساختی مشتق می‌شوندکه درآن درگروه اسمی فاعل یك جملهٔ متمم گنجانده شده است. جملهٔ (14a) براثر عملکردگشتار حذف مشتق‌شده است، یعنی، قاعدهٔ حذف *it* که درفصل ۱۵ پیرامون آن بحث شد. توجه کنیدکه علی‌رغم این حذف، روساخت جمله بازهم برای تعبیر معنایی اطلاعات کافی دربر دارد. جملهٔ (14b) حاصل عملکرد قاعدهٔ حرکتی، یعنی گشتار جابجایی مذکور در فصل ۱۵ است. باردیگر، توجه‌کنیدکه علی‌رغم این‌حرکت، روساخت جمله بازهم‌ردی ازفاعل‌درجایگاه اولیه‌اش درژرف‌ساخت حفظ‌کرده است، یعنی *it* در آغاز روساخت جمله باقی است. نوع دیگری از رد را که پس ازعملکرد یك گشتار حرکتی به‌جای مانده است، می‌توان درشکل ۱ـ۱۶ مشاهده نمود. نخستین و آخرین نمودارهای درختی این شکل‌نمونه‌هایی ازعملکرد گشتار حرکت

---

16. quantifier
17. revised extended standard theory
18. trace

ادات و گشتار قلب صفت را به‌نمایش می‌گذارند. در هریك از آنها، برخی از سازه‌ها حرکت داده شده‌اند، اما گرههای اضافی در نمودار درختی باقی مانده‌اند. در نتیجه، براساس تعبیر معنایی ارائه شده از دیدگاه نظریهٔ معیار گسترش یافتهٔ تجدیدنظر شده، گرههای اضافی حذف نمی‌شوند (بدان‌گونه که در تذکرهای شکل ۱ـ۱۶ پیشنهاد شده است).

درپایان بحث مربوط به‌معناشناسی واژه‌ای، درمورد تشخیص مشخصه‌های معنایی و مشخصه‌های نحوی از یکدیگر مشکلی پدیدآمد. توجه‌کنیدکه مشکل اصلی موجود در مورد معناشناسی‌جمله به‌رابطهٔ بین نحو ومعناشناسی نیزمربوط می‌شود، درمعنی زبان‌شناختی جمله پدیده‌های بخصوصی در سطح گسترده‌ای شناخته شده‌اند: تفسیر، ابهام، معانی محذوف، و کمك ساخت نحوی به‌معنی جمله. درحال حاضر روشن نیست که توصیف صوری‌زبان چگونه باید سامان داده شود تا معناشناسی جمله‌ای را نیز دربرگیرد. زبان‌شناسان در مورد اینکه قواعد تعبیر معنایی‌در چه قسمتی از الگوی دستور زبان ارائه شده در شکل ۷ـ۱۶ قرار می‌گیرند،اختلاف نظر دارند.

یکی از عمده‌ترین دلایل اختلاف نظر در تحلیل و توصیف معناشناسی جمله‌ای (برخلاف توافقهای عامتر در مورد واج‌شناسی، واژه‌سازی، ونحو)، از انتزاعی بودن معناشناسی ناشی می‌شود. در مورد معنا شواهد مادی یا قابل مشاهده وجود ندارد. ما می‌توانیم آواها را بشنویم، آرایش تکواژها را مشاهده‌کنیم، ودر روساخت جمله‌توالی واژه‌ها را تشخیص دهیم؛ این قبیل جنبه‌های صوری زبان تاحدودی ملموس هستند، در نتیجه، برای تحلیل‌کننده مشکلات اندکی پدید می‌آورند. اما، به‌هنگام بررسی معناشناسی، زبان‌شناسی می‌کوشد تا مفاهیم وروابط موجود میان مفاهیمی را توصیف‌کند که فقط در ذهن انسان محفوظند.

خلاصه

شکل ۷ـ۱۶ الگویی برای دستور توصیفی زبان ارائه می‌دهد. بخش پایه قواعد ساخت سازه‌ای و واژگان را دربر می‌گیرد که ژرف‌ساختها را تولید می‌کنند. گشتارها روساختها را تأویل می‌کنند، سپس قواعد واجی برآنها عمل کرده و نماهای آوایی را به‌وجودمی آورند.

واژگان، مدخلهای واژگانی را دربر می‌گیردکه هر کدام مشخصه‌های واجی، معنایی، ونحوی تکواژ مربوطه را شامل می‌شود. همچنین، در واژگان ممکن است قواعد واژه‌سازی و قواعد حشو وجود داشته باشندکه مشخصه‌های آوایی قابل مشاهده را

مشخص می‌کنند. معناشناسی واژه‌ای به‌کمك مشخصه‌های معنایی موجود در واژگان توصیف می‌شود، اما اینکه دردستور زبان ارائه شده درشکل ۷ـ۱۶، معناشناسی جمله‌ای به چه‌صورت خواهد بود هنوز مشخص نیست. سه نوع معناشناسی تعبیری وجود دارد: نظریهٔ معیار، که در آن همهٔ قواعد تعبیر معنایی برژرف‌ساختها اعمال می‌شوند؛ نظریهٔ معیار گسترش یافته، که درآن تعبیر معنایی هم درژرف‌ساخت وهم در روساخت اتفاق می‌افتد؛ ونظریهٔ معیار گسترش یافتهٔ تجدید نظر شده، که درآن گشتارهای حذفی وحرکتی ردهایی از سازه‌ها برجای می‌نهند، در نتیجه، تمامی تعبیرمعنایی درروساخت رخ‌می‌دهد.

جُستار بیشتر

۱ـ با استفاده از قواعد سازه‌ای ارائه شده در شکل ۱۲ـ۱۵ و گشتارهای مندرج در شکل۱ـ۱۶، ژرف‌ساخت، ساخت میانی، و روساخت جملهٔ زیررا تولیدکنید (الگوی ارائه شده درشکلهای ۳ـ۱۶ و ۴ـ۱۶ را مورد استفاده قرار دهید).

The man who came to dinner turned the radio off.

۲ـ گروههای زیررا بدون توجه به فاصلهٔ بین واژه‌ها مورد ملاحظه قرار دهید. این جمله‌ها بدون توجه به‌بافت، ساخت نحوی‌جمله یاتکیه، مبهم می‌باشند. معانی متفاوت هریك از آنها را مشخص‌کنید، وجمله های حاوی این دومعنا را نمایان سازید. اکنون هر دوجفت جمله‌ها را باصدای بلندتر تولیدکنید؛ جایگاههای تکیهٔ گروه را درجمله‌های هرجفت با یکدیگر مقایسه نمایید. چه تفاوتهایی را، یا اگر تفاوتی وجود داشته باشد، مشاهده می‌کنید؟

(a) light house keeper
(b) American history teacher
(c) psychotic development expert
(d) black board eraser

۳ـ استعاره‌ها، یا کاربردهای استعاری واژه‌ها اغلب حاصل تعبیر مشخصه‌های‌معنایی هستند. دوجملهٔ *Willy laughed at the joke* و *Willy cackled at the joke* را با یکدیگر مقایسه کنید. واژهٔ *laugh* حاوی مشخصهٔ [انسان] است، حال آنکه واژهٔ *cackle* معمولاً مشخصهٔ [حیوان] را دربردارد. در هریك ازجمله‌های زیر، واژه‌ای را

که باحروف مورب نوشته شده است مورد ملاحظه قرار دهید، و مشخصه‌های معنایی‌ای را که‌کاربرد عادی وغیر استعاری آنها متفاوت است، توصیف کنید.

(a) *leg* of a table
(b) *mouth* of a river
(c) *slip* of the tongue
(d) *pulse* of the nation
(e) *head* of a pin

برای کاربردهای استعاری این پنج واژهٔ اضافی، توصیف و فهرست مشابهی ایجاد کنید.

۴ـ فهرستی از پنج جفت واژهٔ متضاد ایجادکنید و مشخصهٔ معنایی مورد اختلاف اعضای هرجفت را مشخص نمایید.

۵ـ مشخصه‌های معنایی یا نحوی‌ای را نام ببرید که حاکی از غیر دستوری بودن، استعاری بودن، یا ماهیت هنجار گریختهٔ جمله‌های زیر هستند.

(a) My sister bought himself a new car.
(b) The coffee pot tried to bum me this morning.
(c) The elephant read the newspaper.
(d) Mary flew up the stairs she heard tha baby cry.

۶ـ جفت جمله زیررا مورد ملاحظه قرار دهید.

(a) Even Susan could swim the length of this pool.
(b) Susan could swim the length of even this pool.

معانی این دوجمله تا چه اندازه یکسان است؟ آیا جملهٔ (a) درمورد توانایی شناکردن «سوزان» یا دربارهٔ طول استخر چیزی غیر ازجملهٔ (b) القا می‌کند؟ اگر در یك دستور توصیفی، جمله‌های (a)و (b) ژرف‌ساختی مشترك داشته باشند و تفاوت آنها درروساخت نتیجهٔ عملکرد گشتار حرکت واژهٔ *even* باشد، درآن صورت کدام نظریهٔ معناشناسی تعبیری برای این دوجمله بطور صحیح معنا تعیین خواهد کرد ـ نظریهٔ معیار، یا نظریهٔ معیار گسترش یافته؟ چرا؟

فصل ۱۷

معنا و کاربرد

در فصل گذشته، مطالعهٔ معناشناسی درچهارچوب الگویی ازدستور توصیفی معرفی شدکه درآن نحو نقش اصلی را ایفا می‌کـرد. این دیدگاه نخست درچهار چوب زبان‌شناسی گشتاری معاصر ارائه شد، وجای تعجب نیست که زبان‌شناسان به‌هنگام توجه به‌معنا کوشیدند معناشناسی را با بخشهای نامکشوف زبان مرتبط سازند و مطالعهٔ معنا را محدود به توانش زبانی کنند. اما، برطبق برداشتی سنتی‌ترکار از معناشناسی، و نیز از معنا بـه مفهوم گسترده‌تر آن، نه ازنحو، بلکه ازخودمعنا آغاز می‌شود. مطالعهٔ معنا ازاین‌دیدگاه نه تنها معنای دقیق وتحت‌اللفظی‌واژه‌ها وجمله‌ها را دربر می‌گیرد، بلکه آن جنبه‌های معنا را نیزشامل می‌شودکه مواردی از قبیل مقاصد سخنگو، دانش مشترك‌گوینده وشنونده از جهان خارج، انتظارات طرفین گفتگو، و سایر مواردی‌که گفته‌های زبانی را با بـافت موقعیتی آنها ارتباط می‌دهد، ازکنش زبانی استنتاج می‌کند. این برداشت از معنا گاهی اوقات کاربردشناسی[1] نامیده می‌شود، و در این فصل، ما برخی از جنبه‌های مطالعهٔ کاربرد شناسی ورابطهٔ آن با معنای زبان‌شناختی وتحت‌اللفظی (یعنی، بـا معناشناسی) را مشخص خواهیم کرد. اما، اکنون مابحث را با یکی از جنبه‌های معناشناسی‌که تاکنون پیرامون آن سخن‌گفته نشده است، آغاز می‌کنیم.

روابط معنایی

در فصلهای ۱۳ و۱۴ نقشهای نحوی‌ای را توصیف کردیم‌کـه‌گروههای اسمی در ارتباط باسایرعناصرساخت نحوی ایفا می‌کنند. برای مثال، گروه اسمی‌ای راکه به‌عنوان

1. pragmatics

یکی از سازه‌ها در آغاز جمله ظاهر می‌شود، فاعل جمله نامند، حال آنکه همان گروه اسمی در جمله‌ای دیگر، درصورتی که پس از فعل ظاهر شود و یکـی از سازه‌های گروه فعلی به‌شمار آید، نقش مفعول مستقیم را ایفا می‌کند. نقشهای نحوی، درواقع، نحوی هستند: آنان حاکی ازجایگاه و روابط موجود میان عناصر ساخت نحوی می‌باشند. اما، موقعـی که معنای جمله‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهیم، نقشهای نحوی فقط شرح ناقصی از تعبیر معنایی لازم را فراهم می‌سازد.

به جمله‌های زیر توجه کنید:

(1) John opened the door.
(2) The key opened the door.

درجملهٔ (1) *John* فاعل است؛ در جملـهٔ (2) فـاعل *the key* می‌بـاشد. امـا، اگر ما این جمله‌ها را فقط با این قبیل نقشهای نحوی توصیف کنیم، یکی از جنبه‌های مهم معنا را نادیده می‌گیریم. در(1) *Jhon* کنشگر است، یعنی«کنندهٔ» کنش. اما، در(2) *the key* به‌هیچ‌وجه کنشگر نیست؛ در این جمله عاملی (نامعین) توسط این ابزار کنش را انجام داده است. حال، جملهٔ (3) را ملاحظه کنید.

(3) John opened the door with the key.

درجملهٔ فوق *John* فاعل و کنشگر است، اما *the key* مفعول حرف اضافه می‌باشد؛ به‌هرحال، *the key* همان نقش ابـزار را ایفا می‌کند. این قبیل روابط معنایی مـوجود میان گروههای اسمی را، به‌عنوان عامل و ابزار، روابط معنایی[2] یا روابط حالتی[3] گویند.

شکل ۱ـ۱۷ تعاریف مختصری از چهار رابطهٔ حالتی معمول در زبان انگلیسی را با مثالهایی حاکی از تمایز موجود بین روابط معنایی ناشی از حالتها و نقشهـای نحوی ایفا شده توسط گروههای اسمی، ارائه می‌دهد. توجه کنید که گروه اسمی‌ای مانند *the key* می‌تواند نقشهای نحوی متعدد (مفعول حرف اضافه، مفعول مستقیم، فاعل) و چندین رابطهٔ معنایی (ابزار، کنش‌پذیر[4]) داشته باشد. اما، هرچند در مورد تنوع نقشهای نحـوی گروه اسمی محدودیتهای اندکـی وجود دارد، در ارتباط تنگاتنگ با معنـا، در تعـداد روابط معنایی القا شده ازسوی گروه اسمی نیز محدودیت موجود است. ازاین‌رو، اسم بی‌جانی

---

2. semantic relations
3. case relations
4. patient

شکل ۱-۱۷

روابط حالتی	تعاریف
عامل	آنکه کنش منعکس شده از سوی فعل را واقعاً انجام می‌دهد؛ عامل معمولاً یك اسم جاندار (حیوان یا انسان) است،
کنش پذیر	آنچه مستقیماً از کنش فعل تأثیرمی‌پذیرد؛ کنش پذیر ممکن است اسم جاندار یا اسم بی‌جان (شیئی مادی) باشد؛ این رابطهٔ حالتی را دریافت کننده یا مفعول نیز می‌نامند.
تجربه‌گر	آنکه در تجربهٔ غیرکنشی منعکس شده ازسوی فعل شرکت می‌کند؛ تجربه‌گر عموماً یك اسم جاندار است.
ابزار	آنچه به منزلهٔ افزار، ابزار، یا وسیله‌ای عمل می‌کند که توسط آن کنش فعل به انجام می‌رسد؛ ابزار تقریباً همیشه یك اسم بی‌جان است.

مثالها

عامل		کنش پذیر	ابزار
John	opened	the door	with the key.
فاعل		مفعول مستقیم	مفعول حرف اضافه

تجربه‌گر		کنش پذیر		کنش پذیر
John	saw	the door	and	the key.
فاعل		مفعول مستقیم		مفعول مستقیم

کنش پذیر	
The door	opened.
فاعل	

ابزار		کنش پذیر
The key	opened	the door.
فاعل		مفعول مستقیم

مثل *door* بندرت درمقام کنشگر یا تجربه‌گر[5] ظاهر می‌شود، ازسوی دیگر، اسم جانداری

5. experiencer

مثل *John* بندرت به‌عنوان ابزار به‌کار می‌رود. فقط تحت شرایط نامأنوس یا موارد استعاری است که جمله‌ای مانند (4) تولید می‌شود. بزحمت می‌توان تعبیر کرد که در جملهٔ (5) John شیئی است که Bill توسط آن دررا بازکرد.

(4) The door saw John arrive.

(5) Bill opened the door with John.

(برای درك معنای زبان‌شناختی جمله، لازم است شخص نه تنها ازنقشهای نحوی گروههای اسمی، بلکه از روابط معنایی آنها مطلع شود. بدین علت، شمول شرح روابط معنایی در توصیف کامل زبان ازضروریات است. برخی از زبان‌شناسان معتقدند که این هدف را می‌توان باملاحظهٔ ترکیباتی از مشخصه‌های معنایی (ازقبیل [جاندار] و[بی‌جان]) ونقشهای نحوی برآورده کرد.)(برای مثال، درصورتی‌که اسم[جاندار]، فاعلی بامشخصهٔ معنایی [کنشی] باشد، آن اسم عموماً کنشگر واقع می‌شود؛ اگر اسم [جاندار]، بامشخصهٔ معنایی [غیرکنشی] نقش فاعل را داشته باشد،آن اسم عموماً تجربه‌گر می‌شود.) سایر زبان‌شناسان اظهار می‌دارند که روابط معنایی عناصر بسیطی هستند و باید بخشی از ژرف ساخت جمله تلقی شوند. یکی از انواع این دیدگاه دستورحالت[6] نامیده می‌شود. نوع دیگر آن بعداً در این فصل تحت عنوان «معنا شناسی زایا[7]» موردبحث قرار خواهد گرفت. به استناد هرکدام از این دودیدگاه روشن است که روابط معنایی جنبهٔ مهمی از معنا را تشکیل می‌دهد.

کاربردشناسی

معناشناسی عبارت است ازمطالعهٔ زبان‌شناختی‌محض، مستقیم وتحت‌اللفظی معنا. اما،در بسیاری از موارد موقعی‌که انسانها جمله‌ها را به‌صورت طبیعی وعادی، و در موقعیتهای واقعی زندگی به‌کار می‌برند، منظوری را که القا می‌کنند بیش از آن است‌که واقعاً بیان می‌دارند. افزون بر آن، باوجود اینکه ممکن است درخود جمله مفهومی اندك یا هیچ مفهومی برای القا موجود نباشد، شنوندگان این معنای «اضافی» را درك می‌کنند. به جملهٔ (6) توجه کنید.

(6) Can you take out the garbage?

---

6. case grammar

7. generative semantics

جملهٔ (6) ازنظر زبانی یك جملهٔ سؤالی، بویژه سؤالی بلی/خیر است که به‌وسیلهٔ قواعد نحوی مطرح‌شده درپایان فصل ۱۴ ایجادشده است. درصورتی که ما تجزیه و تحلیل معنای (6) را منحصر به‌معنا شناسی آن می‌کردیم، می‌توانستیم به‌این حد اکتفاکرده وفقط قواعد تعبیر معنایی جملهٔ سؤالی زبان انگلیسی را اعمال‌نماییم. اما این دیدگاه جنبهٔ مهمی ازمعنای گسترده‌تر جملهٔ (6) را نادیده می‌گیرد. درجهان واقعی، جملهٔ (6) ممکن است به‌صورت امری به‌کار رود. یعنی علی‌رغم این واقعیت‌که جملهٔ (6) از نظر نحوی سؤالی است، ودیگر اینکه، شکل ظاهری جملهٔ امری را ندارد [آن‌را باجملهٔ (7) مقایسه کنید]، می‌توان آن‌را به‌منزلهٔ تقاضایی (نسبتاً مؤدبانه) برای انجام عملی به‌کاربرد.

(7) Take out the garbage!

در واقع، دربرابر جمله‌های (6) و(7) عکس‌العملی یکسان‌نشان داده می‌شود- در درصورتی‌که مخاطب راضی به‌پاسخگویی مثبت به‌این تقاضا باشد، آشغال را برمی‌دارد و آن رابیرون‌می‌برد؛ مخاطب فقط به پاسخ «yes» و«no» اکتفا نمی‌کند. موقعی‌که دربارهٔ جمله‌ها بدین‌صورت بحث می‌کنیم، وبه‌گفته‌های واقعی حادث در شرایط خاصی‌که هر دو عوامل معنایی و کاربردی را در برمی‌گیرند اشاره می‌نماییم، کنشهای گفتاری ملموس و مادی را (یا، آنچه راکه زبان‌شناسان کنشهای گفتاری[8] می‌نامند) مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

مفهومی‌که می‌تواندکنشهای گفتاری مذکور را خوب توصیف‌کند، توان غیربیانی[9] گویند. این اصطلاح دلالت برمقاصد ارتباطی سخنگوبه‌هنگام تولید جمله می‌کند. انواع توانهای غیر بیانی عبارتند از اظهار مقصود، تقاضای انجام‌کنش (جمله‌های امری)، و تقاضا برای‌کسب اطلاع (جمله‌های سؤالی).درجملهٔ (6) توان غیر بیانی می‌تواند تقاضا برای کسب اطلاع باشد، اما در بسیاری از شرایط واقعی زندگی، توان غیربیانی‌حاکی از تقاضا برای انجام‌کنش است. لیکن، جملهٔ (7) فقط می‌تواند نمایانگر تقاضا برای انجام‌کنش باشد. چون توان غیربیانی براساس قصد سخنگو تعریف می‌شود، نه به‌موجب معنای زبان‌شناختی محض ساخت جمله ودرنتیجه یکی ازارکان کاربردشناسی به‌شمار می‌رود.

موقعی که سخن می‌گوییم، از سخن گفتن مقصودی داریم. گاهی اوقات این قصد بطور ضمنی‌بیان می‌شود؛ وهمان‌طور که درمورد جملهٔ (6) مشاهده شد،گفته‌ها چنین قصدی

---

8. speech acts 9. illocutionary force

را بطـور مستقیم انتقال نمی‌دهند. اما، در موارد دیگر، خود گفته منظـور ما را مستقیماً به گوینده انتقال می‌دهد. به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

(8) I promise to arrive on time.
(9) I pronounce you man and wife.
(10) I command you to salute.

درهریك ازایـن گفته‌هـا منظور از ادای جمله درواقع اجـرای مقصود است. ازاین‌رو، سخنگو بـا ادای جملهٔ (8) قـولی می‌دهـد. کشیشی بـا بیـان جملهٔ (9) قصد خود از ازدواج زوجی را بدانجـام می‌رساند. ویك فرماندهٔ نظامی باادای جمله‌ای مانند (10)، به‌صراحت، دستوری صادر می‌کند. از این‌رو، افعالی مانند *promise*، *pronounce* و *commands* را افعال کنشی[10] نامند.
جملهٔ (8) را با (11) مقایسه کنید.

(11) I try to arrive on time.

فعل *try* کنشی نیست؛ ممکن است سخنگو بخواهد با بیان جملهٔ (11) تلاش خود را در رسیدن بموقع اظهار نماید، اما ادای آن حاکی از سعی و کوشش واقعی نیست.
اکنون جمله‌های (10) و(12) را بایکدیگر مقایسه کنید.

(12) Salute!

توجه نمایید که این دوجمله تـوان غیر بیانی یکسان دارنـد ــ هر دو امـری هستند، زیرا انجام عملی را می‌طلبند. درجملهٔ (10) توان غیربیـانی کاملاً مشخص است، اما در (12) مشخص نیست. در مورد سایرکنشهای گفتاری نیز وضع بدین منوال است. جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید.

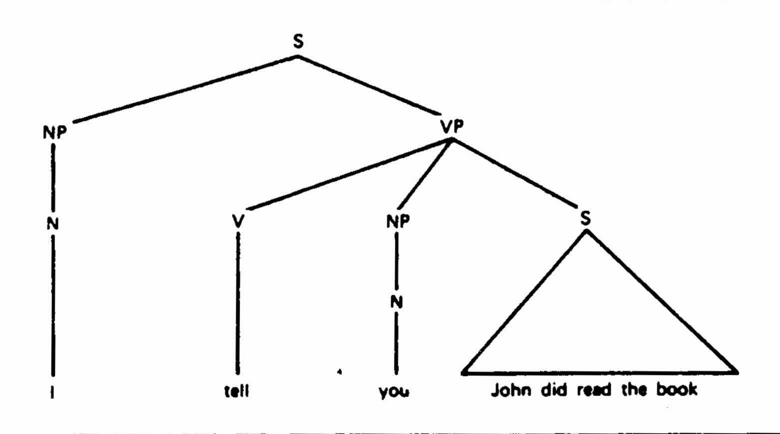
(13) (a) I tell you that John did read the book.
(b) John did read the book.
(14) (a) I ask you whether you are going to Chicago.
(b) Are you going to Chicago?

---

10. performative verbs

tell و *ask* درجمله‌هـــای (a) به‌منزلهٔ افعال کنشی عمل می‌کنند، یعنی درست بدان‌گونه که فعل *command* در جملهٔ (10) عمل می‌کنـد. به‌لحـاظ وجـود روابط مشخص بین‌جمله‌های (10) و(12)، و بین جمله‌های (a) و(b) در مثالهای (13) و(14)، برخی از زبان‌شناسان اظهار کرده‌اند که همهٔ جمله‌ها درژرف‌ساخت دارای افعال کنشی‌هستند[11]. براساس چنین تحلیلی، برای مثال، (13a) و(13b) ژرف ساختی یکسان دارند، ومعانی این جمله‌ها ازویژگیهای کاربردشناختی ومعنا شناختی یکسان برخوردارند. درشکل۲ــ۱۷ صورت ساده‌شدهٔ ژرف‌ساخت جمله‌های (13) ارائه شده است.

شکل ۲-۱۷



تذکر: واژهٔ *that*، که در روساخت جملهٔ (13a) ظاهرمی‌گردد، توسط گشتار درج *that* افزوده می‌شود که درفصل ۱۵ ذکر شده است.

توجه‌کنید که اگر همهٔ جمله‌ها با توجه به افعال کنشی مـوجود در ژرف ساخت

---

۱۱ ــ این نظریه را بویژه جان رابـرت راس (John Robert Ross)، زبان‌شناس معـروف آمریکایـی، در مقالـه‌ای تحت عنوان «پیرامـون جمله‌های اخباری» (On Declarative Sentences) مطرح‌کرده است. دراین مقاله راس‌استدلال می‌کندکه، هرجملهٔ خبری درژرف‌ساخت در مقام یك‌جملهٔ درونـه‌ای مستتر در یك جملهٔ اصلی است که فاعل همین جملهٔ اصلی واژهٔ *I*، فعل‌آن یك فعل‌کنشی، ومفعول آن واژهٔ *you* است؛ وعدم حضور این جملهٔ اصلی درروساخت معلول عملکرد یك گشتار حذفی می‌باشد.ــم.

تجزیه وتحلیل شوند، تفاوت بین جملههای (8) و (11) روشن می‌شود. ژرف ساخت جملهٔ (8) بطور غیر رسمی بسیار شبیه به روساخت آن است - *I promise you [I arrive on time]* اما، ژرف‌ساخت (11) فعل‌کنشی متفاوتی دارد- *I tell you [I try [I arrive on time]]*. (نشانهٔ دو قلاب برای مشخص‌کردن مرز جمله‌های مستتر در درون جملهٔ کامل به‌کار برده می‌شود).

مثالهای فوق. و مثالهای مندرج درشکل۲–۱۷: طریق دیگری را نمایان می‌سازند که بدان وسیله تجزیه وتحلیل کنشی جنبه‌های کاربرد شناختی و معناشناختی معنا منعکس می‌شود. توجه‌کنیدکه درهریك از موارد فوق فعل‌کنشی بخشی ازجملهٔ *I VERB you* است: *I tell you* ،*I promise you* ،*I command you* برای اینکه ارتباط زبانی عملاً اتفاق بیفتد، کسی بایدگفته‌ای را تولیدکند (*I*) و شخص دیگری نیز باید آن‌گفته را بشنود یا بخواند (*you*). این شرکت‌کنندگان بخشی ازکنش گفتاری‌هستند، ودر نتیجه، بخشی ازمعنی کاربردی گفته را نیز تشکیل می‌دهند.

کنش ارتباطی، علاوه برشرکت‌کنندگان و توان غیربیانی حاکی از قصدگوینده، عوامل کاربردی دیگری را نیز شامل می‌شود. افراد شرکت‌کننده در گفتار عادی، دربارهٔ شیوهٔ انجام‌گفتگو پیش‌بینهای بخصوصی را بطور مشترك انجام می‌دهند. این پیش‌بینیها، با اصول محاوره‌ای[۱۲]، شامل موارد زیرهستند: (۱) سخنگو ازخود صمیمیت نشان‌خواهد داد ودروغ نخواهدگفت، (۲) آنچه‌گفته می‌شودباید مربوط به‌موضوع، موقعیت، روابط بین شرکت‌کنندگان، وغیره باشد، و (۳) مقدار مناسبی از اطلاعات بلاواسطه رد وبدل می‌شود، نه‌کمتر ونه‌بیشتر ازآنچه‌که برای ارتباط زبانی لازم است. ممکن است جمله‌ای ازنظر نحوی کاملاً دستوری باشد، اما به‌خاطر تخطی ازیـك یا چند اصل محاوره‌ای، در بافت‌گفتاری نامناسب جلوه کند. دراین‌گونه موارد ممکن است گیجی، ملال، یاعصبانیت پیش‌آید؛ درنتیجه، امر ارتباط مختل شود. بـرای مثال، فرض‌کنیدکه جملهٔ (10) را که در اینجا به‌صورت (15) تکرارشده است، یك فرماندهٔ نظامی‌خطاب به‌یك سربازاداکند.

(15) I command you to salute.

اگر فرمانده با آنکه قلباً نمی‌خواهدکه سرباز فرمان را اجراکند، جملهٔ (15) را بزبان آورد و سرباز احترام نظامی به عمل آورد، عصبانی خواهد شد، و بدین ترتیب گیجی و اختلال‌پدید می‌آید. به‌همین ترتیب جملهٔ (15) فقط موقعی می‌تواند به‌صورت

---

12. conversational principles

صحیح تولید شود که فرمانده سرباز را مخاطب قرار دهد (اما نه‌اینکه فرمانده مخاطب سرباز باشد) وضمناً سرباز درحال احترام گذاشتن نباشد یا قبلاً احترام نظامی به‌عمل نیاورده باشد. بعلاوه، به هنگام تولید جملهٔ (15)، فرمانده نیازی به ارائه توضیح دربارهٔ جزئیات دستور خود ندارد؛ یعنی، وی ملزم نیست دربارهٔ قوانین نظامی مربوط به اختیارات فرمانده درصدور فرامین، حق‌برخورداری ازاحترام نظامی، یاحرکات جسمانی مرتبط با ادای احترام نظامی صحیح، به‌شنوندهٔ خود توضیح کامل‌دهد.

در مورد گفتگوی عادی نیز چنین اصولی صدق می‌کند. اگر من ازشما بپرسم که ساعت چند است، شما انتظار خواهید داشت که درسوأل خود حسن نیت داشته باشم و دیگر اینکه، از پاسخ بی اطلاع باشم؛ من نیزازشما انتظار خواهم داشت که باحسن‌نیت پاسخ بگویید. بعلاوه، شما باید بطور صحیح پاسخ دهید (نه‌اینکه بگویید « دیروز باران بارید») همچنین، بلندی پاسخ شما باید منطقی باشد (مثلاً نباید شامل توضیحاتی دربارهٔ ساعتتان یاچگونگی کار ساعت الکتریکی باشد).

چون‌کاربردشناسی انسانها وهمچنین‌گفته‌های آنان را دربر می گیرد، در نتیجه، نباید تعجب‌کرد که تحت شرایط خاصی می‌توان ازاصول محاوره‌ای تخطی‌کرد، و اغلب هم تخطی می‌شود. دراین جامعه، همهٔ مصرف‌کنندگان ــ مگر ساده‌ترین آنها ــ می‌دانندکه درآگهیهای تجارتی، مثلاً آگهی مربوط‌به تولید صابون، برخی از اصول نادیده‌گرفته می‌شود.هیچ تبلیغ‌کننده‌ای همهٔ اطلاعات لازم‌را دراختیار مصرف‌کننده نمی‌گذاردتا وی بتواند محصول مورد نظر را بطور کامل ارزیابی کند. از این رو، ممکن است بشنویم که فلان محصول چهل‌درصد تمیزتر می‌شوید. اما، تمیزتر ازچی؟ دراین‌گونه اظهارات‌اصل تأمین اطلاعات کافی نادیده‌گرفته می‌شود.

پیش انگاری

جنبهٔ دیگرمعنا مربوط به‌دانش جهان خارج وموقعیتهایی می‌شودکه شرکت‌کنندگان به‌هنگام گفتگو دارند. برخی از جنبه‌های کاربرد زبانی ازسوی اصول مربوط به‌این نوع دانش‌کنترل می‌شوند. برای مثال، جملهٔ (16) عموماً جملهٔ مناسبی برای آغازگفتگو بایك فرد بیگانه نیست.

(16) Hello. It's very nice to meet you. By the way, have you seen the flashlight?

جملهٔ (16) موقعی مفهوم پیدا می‌کندکه اطمینان حاصل شود شخص بیگانه از

وجود چراغ قوهٔ بخصوصی در اطراف محل گفتگو مطلع باشد. موقعی‌که ما واژهٔ *the* را به‌کار می‌بریم، عموماً اشاره به‌شیئی می‌کنیم که هم گوینده وهم‌شنونده ازآن‌اطلاع دارند. ازسوی دیگر، واژهٔ *a* هنگامی به‌کار برده می‌شود که گوینده وشنونده از شیئی مورد نظر بی‌اطلاع باشند. ازاین‌رو، اگر در جملهٔ (6) *a flashlight* را جایگزین *the flashlight* کنیم و گوینده و شنونده از وجود چراغ قوه در آن اطراف بی‌اطلاع باشند، درآن صورت گفته‌ای صحیح خواهیم داشت. ما به‌هنگام صحبت دربارهٔ دانشی‌که باشنوندگان خود مشترکاً دارا هستیم. فرضها، شاید فرضهای ناخودآگاهی به عمل می‌آوریم. این قبیل فرضها را که کاربرد زبانی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، پیش‌انگاری[13] نامند.

جمله‌های (17)، (18) در زیر مواردی ازپیش انگاری را دربردارند.

(17) Even susan could swim the length of this pool.
(18) Susan could swim the length of even this pool.

جملهٔ (17) از پیش فرض می‌کند که سوزان شناگر خوبی نیست، و دیگر اینکه، طول استخر زیاد نمی‌باشد. ازسوی دیگر، جملهٔ (18) ازقبل فرض براین می‌دارد که سوزان شناگر ماهری است، و دیگر اینکه، استخر بیش ازحدمعمول طولانی است. یکی از ویژگیهای جالب پیش‌انگاری این است که جمله‌ها به‌هنگام تخطی ازیکی ازتصورات پیشین، غیرعادی جلوه می‌کنند. برای مثال، جمله‌های (19) و (20) را مورد ملاحظه قرار دهید.

(19) Even Susan, who won a gold medal in swimming, could swim the length of this pool.
(20) Susan could swim the length of even this pool, which is exceptionally short.

علی‌رغم اینکه هیچیک از جمله‌های (14) و (20) مورد مشخصی از پیش‌انگاری را دربرندارد که با جملهٔ واژهٔ موصولی خود در تناقض باشد، اما باز درآنها نوعی

---
13. presupposition

تناقض به‌نظر می‌رسد.

کلیهٔ جمله‌ها مواردی از پیش انگاری‌را دربر دارند. برای مثال، جملهٔ (21) بسیار ساده است، امـا کلیهٔ پیش انگاریهـای (۲۲)، واحتمالاً پیش انگاریهـای دیگـری را نیز دربر دارد.

(21) Alan's wife works for the state of Michigan.

(۲۲) الف ـ شخصی به‌نام آلن وجود دارد.
ب ـ شنونده آلن را می‌شناسد.
پ ـ آلن یك‌فرد مذکر و بالغ است.
ت ـ آلن متأهل است.
ث ـ زن آلن زنده است.
ج ـ ایالتی به‌نام میشیگان وجود دارد.
چ ـ ایالت میشیگان دارای کارمندانی است.

برخی از پیش‌انگـاریهای (21) نسبتاً واضح به‌نظـر می‌رسند، مثلاً، فعل *works* که آشکارا دلالت برزمان حال ساده دارد، بطورضمنی القا می‌کندکه زن آلن زنده‌است. سایر پیش‌انگاریها بطورمستقیم بیان نشده‌اند؛ دراین جمله گوینده بسادگی فرض می‌کند که شنونده آلن را می‌شناسد. دانشی‌که سخنگویان و شنوندگان دربارهٔ جهان خارج، معنا-شناسی، و کاربردشناسی دارند و بـدان‌وسیله می‌توانند معانی جمله‌های (۲۲) را از گفتهٔ (21) استنتاج کنند، بخشی از زبـان را تشکیل می‌دهد. زبان‌شناسان دربارهٔ چگونگـی شمول اطلاعـات مربوط به‌پیش‌انگاری در دستور زبـان توصیفی اتفاق نظر ندارند، اما تردیدی نیست‌که در تولید و درك کنشهای گفتاری پیش‌انگاری نقش مهمی ایفا می‌کند.

معنا شناسی زایا

گنجاندن مسایل معنایی مورد بحث دراین فصل دردستور توصیفی مطـرح شده در شکل ۷ـ۱۶ دشوار است، اما غیرممکن نیست. خوانندگان به‌خاطر دارندکه در این‌نوع دستورزبان، معناشناسی قواعد تعبیر معنایی‌ای‌که برساختهای نحوی عمل‌می‌کنند، توصیف می‌شود (هرچند، بدان گونه‌که درفصل ۱۶ مورد بحث قرارگرفت، پیرامون اینکه قواعد تعبیر معنایی برکدام ساختهای نحوی اعمال می‌شونـد، بحث وجـود دارد). جایگزیـن

دیگری که برمعنا شناسی تعبیری پیشنهاد شده است، معناشناسی زایا[14] می‌باشد.

معناشناسی زایا بطور مستقیم به‌معنا می‌پردازد، نه ازطریق ساخت نحوی. در معناشناسی زایا دستور توصیفی با ژرف ساختی آغاز می‌شود که مبتنی برمعنی، و تاحدودی، کاربرد- شناسی است. این ژرف‌ساخت ترکیباتی از مشخصه‌های معنایی، روابط معنایی، ساختهای کنشی، و پیش انگاریهـا را دربر می‌گیرد. سپس، قـواعد گشتاری و درج واژگانـی برژرف‌ساختها عمل می‌کنند و در نهایت روی ساختهایی‌را به‌وجود می‌آورند که قواعد بخش آوایی برآنها عمل می‌کنند.

در توصیف زبان از دیدگـاه معناشناسی زایـا کل معنا در ژرف‌ساخت مستتر است (این ساخت را گـاهی اوقـات ساخت منطقی[15] نیز می‌نامند تا ازژرف‌ساخت نحوی مطروحه درمعناشناسی تعبیری متمایز شود). دراین نظریه ساختهای منطقی انتزاعی توسط قواعد سازه‌ای نحوی تولید نمی‌شوند و گشتارها هرگز معانی جمله‌ها را تغییر نمی‌دهند. افزون برآن، چون این ژرف‌ساخت کاملاً معنایی است، درنتیجه به‌نظر می‌رسدکه معناشناسی زایا برای توصیف تفسیر وابهام، در هر دو سطح واژه ونحو، نظریهٔ کارآمدتری باشد. این ویژگی بخصوص موقعی روشن می‌شودکه مشخص کنیم بین یك عنصرواژگانی واحد و گروهی که دارای ساخت نحوی است، نوعی روابط تفسیری برقرار می‌باشد.

به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

(23) In the old westerns, the hero would always kill his opponent in a gun fight.

(24) In the old westerns, the hero would always cause his opponent to die in a gun fight.

هرچند جمله‌هـای (23) و (24) ازنظر سبکی متمایزند، امـا می‌توان آنهـا را به‌منزلهٔ تفسیرهایی‌ازیکدیگر تلقی‌کرد. باوجود این، این دو روساخت ازنظرنحوی بسیارمتفاوتند. جملهٔ (23) دارای عنصر واژگانی واحد *kill* است، حال آنکه برابر آن در (24) یك گروه می‌باشد، یعنی *cause to die*. در معناشناسی‌تعبیری قواعد تعبیر معنایی رامی‌توان چنان بیان‌کردکه برای هردو *kill* و *cause to die* تعبیری یکسان ارائـه شود. اما، در معناشناسی زایا این قبیل موارد را می‌توان به‌نحوی مستقیمتر تـوجیه‌کرد- یعنی، عناصر

---

14. Generative semantics

15. Logical structure

مربوط به‌هم ساخت معنایی انتزاعی یکسانی دارند که یک راه حل ممکن به‌نظر می‌رسد، زیرا، درمعناشناسی زایا، ژرف ساخت حاوی هیچ گونه اطلاعات نحوی نیست.

درحال حاضر، یکی از مشکلات دیدگاه معناشناسی زایا ارائه توصیف کامل در موردچگونگی تبدیل ژرف ساختها به ساختهای نحوی است. اما، معناشناسی تعبیری به‌خاطر ناتوانایی‌اش در ارائهٔ توصیف صوری کامل از تعبیر معنایی و اصولی که به‌وسیلهٔ آنها اطلاعات مربوط به‌پیش‌انگاری، توان غیربیانی، وروابط معنایی را توجیه می‌کند، مورد انتقاد قرار گرفته است. اینکه کدام‌یك از این دیدگاههای مربوط به توصیف زبانهای بشری باکفایت‌تر است، هنوز هم موضوع بحث زبان‌شناسانی است که درپی ارائهٔ الگویی برای دستورهای توصیفی هستند.

زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان

بخش اول این کتاب میان زبان‌شناسی توصیفی و توانش زبانی از یك سو وسایر دیدگاههای بررسی زبان وکنش زبانی از سوی دیگر، تمایزی قائل می‌شود. این تمایز در راهنمایی زبان‌شناسان حرفه‌ای و فعال به‌هنگام تلاش برای توجیه پیچیدگیهای زبان مفید بوده، اما بین زبان وکاربرد زبانی نوعی تمایز مصنوعی پدید آورده است. در روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان سعی براین است تا از طریق بررسی پیوندهای موجود بین توانش زبانی سخنگویان وکنش زبانی آنها، درکاربرد طبیعی زبان ازاین تقسیم بندی احتراز کنند. درعین‌حال، زبان‌شناسی بتدریج گنجاندن مسایلی از قبیل توان غیربیانی وپیش‌انگاری دردستورهای توصیفی‌راآغازکرده‌است. ازاین‌رو، خط فاصل‌بین زبان وکاربرد زبانی درحال اضمحلال‌است. اما، هنوزهم لازم است بدانیم‌که بسیاری از مواد چاپی مربوط به زبان‌شناسی، دستورهای توصیفی توانش زبانی را دربرمی‌گیرند.

دستور توصیفی عبارت است از مجموعه‌ای از قواعدی‌که دانش زبانی مردم را منعکس می‌کنند. این دستور، فرایندی راکه آنان برای تولید یادرك‌جمله‌ها به‌کارمی‌برند، منعکس نمی‌کند. دستور زبان نسبت به‌گوینده وشنونده خنثی است؛ این دستور نمایانگر دانشی است که آن دو برای انجام‌کنش زبانی خود نیاز دارند، اما الگویی از گوینده یا شنونده نمی‌باشد. این نکته‌گاهی اوقات بدرستی درك نمی‌شود؛ وعلت آن احتمالاً منبعث از این باور است‌که دستور زبان جمله‌ها را تولید می‌کند، یا، تولید جمله‌ها از معنی آغاز می‌شود و به نمای آوایی منتهی می‌گردد. ممکن است دستور زبان الگویی از سخنگوتصور شود، اماچنین نیست. آنچه دربارهٔ دستورزبان مهم جلوه می‌کنداطلاعات آن درباره جمله‌های زبان است، ودیگر اینکه، این اطلاعات را باید هم‌گوینده و هم

شنونده دارا باشند.

تردیدی نیست که مردم نوع دانش زبانی منعکس شده در دستور زبان را دارا هستند. اما در این باره که این دانش به چه صورت در ذهن حفظ و به کار برده می‌شود، عموماً اطلاعی در دست نیست. ممکن است این توانایی ناشی از اطلاع مردم از مجموعه قواعدی بسیار شبیه به مجموعه قواعد مندرج در دستور زبان باشد، و دیگر اینکه، امکان دارد به هنگام سخن گفتن و شنیدن که مبتنی بر آن قواعد هستند، فرایندهای خاصی به کار برند. این مسأله که واقعاً چگونه از دانش زبانی در کنش زبانی استفاده می‌شود، خود موضوعی پژوهشی را برای روان‌شناس، فیزیولوژیست ـ عصب‌شناس، و افراد دیگری که به مطالعهٔ انسان و ویژگیهای جسمانی و روانی آنها می‌پردازند، تشکیل می‌دهد. بسیاری از جنبه‌های کاربرد زبان را نه تنها قواعد زبانی، بلکه ویژگیهای جسمانی و روانی انسان تعیین می‌کنند. حافظه از تولید گفته‌های بغرنج و بسیار طولانی جلوگیری می‌کند، یا اگر چنین گفته‌هایی تولید شوند، مانع درك آنها می‌شود؛ تکرار یکنواخت ساختهای نحوی یکسان در گفتار یا نوشتار در حوزهٔ توجه شنوندگان نمی‌گنجد؛ ویژگیهای مغز، اندامهای مجرای گفتار و مکانیسم شنوایی، برخی از تولیدها و ادراکها را موجب می‌گردند، حال آنکه برخی دیگر را مانع می‌شوند. بعضی از این عوامل در فصلهای پیشین ذکر شده‌اند؛ برخی دیگر که به فراگیری زبان، خواندن و نوشتن مربوط می‌شوند، در بخشهای ۸ و ۹ مورد بحث قرار گرفته‌اند.

کاربرد توانش زبانی نیز تحت تأثیر عوامل اجتماعی واقع می‌شود. موقعیت اجتماعی شنونده و گوینده ممکن است فقط سبکهای گفتاری خاصی را مطالبه کند. در جوامعی که اشخاص به لهجه‌های متعدد، یا حتی به زبانهای مختلف سخن می‌گویند، قرار-دادهایی وجود دارند که حاکم بر لهجه‌ای خاص یا زبانی هستند که برای موضوع گفتگو یا گفتگوی میان افرادی خاص مناسبترین جلوه می‌کنند. برخی از جنبه‌های اجتماعی کاربرد واژه در فصل ۶ مورد بحث قرار گرفت. پیرامون لهجه‌های اجتماعی در فصلهای ۲۵ و ۲۶ بحث می‌شود.

جهانیهای زبانی

دستور توصیفی یك زبان خاص، به منزلهٔ توصیف توانش زبانی سخنگویان، بازماهیت زبان را چندان روشن نمی‌سازد. به استناد توصیف یك زبان نمی‌توان مشخص کرد که کدام یك از موارد توصیفی از ویژگیهای عام زبان بشری هستند، و کدام یك از آنها خاص زبان مورد نظر می‌باشند. ویژگیهای عام همه زبانهای بشری را جهانیهای

زبانی[16] نامند.

نه‌تنها دانشمندان به هنگام مطالعهٔ پدیده‌های طبیعی به توصیف موارد قابل مشاهده توجه دارند، بلکه ویژگیهای عام پدیدهٔ تحت بررسی را نیزمورد ملاحظه قرار می‌دهند. بدین‌جهت، زبان‌شناسان موقع بررسی زبان علاوه بر تدوین دستورهای زبانهای خاص، به تعیین جهانیهای زبانی نیز علاقمندند. در واقع این دومورد با یکدیگر در ارتباطند. پس ازکشف جهانیهای زبانی، دیگر نیازی به ذکر آنها دردستور تك تك زبانها نخواهد بود. همچنین، بررسی‌زبانهای خاص شواهدی برای تأییدفرضیه‌های موجود دربارهٔجهانیها فراهم می‌سازند. اگر زبان‌شناس پس از بررسی تعداد زیادی از زبانها یك خصوصیت را بارها مشاهده نماید، می‌تواند فرض‌کند که آن خصوصیت تکراری یك جهانی است.

می‌توان راههای بسیاری را درذهن داشت که مردم می‌توانند باتوسل به آنها با یکدیگر ایجاد ارتباط‌کنند. برای مثال، دلیلی وجود نداردکه زبانی عاری از گشتار را نتوان تصورکرد. یعنی ژرف‌ساخت وروساخت درآن یکسان باشند. اما، در واقع چنان زبانی وجودندارد. تمایزبین ژرف‌ساخت انتزاعی‌جمله‌ها و روساخت ملموس‌آنها جهانی است. کلیهٔ زبانها از این الگوی عام پیروی می‌کنند.

ما عموماً بروجوه افتراق زبانها بیش از وجوه اشتراکشان واقف هستیم. حتی به‌هنگام گوش دادن به‌کسی‌که به‌لهجه‌ای غیر ازلهجهٔ ما سخن می‌گوید، به تفاوتها توجه می‌کنیم و همهٔ همانندیهای موجود بین‌گفتار وی و از آن خودمان را نادیده می‌گیریم. اما، تنوع موجودمیان زبانها ولهجه‌ها روساختی است. این قبیل‌تفاوتها اساساً درروساخت و سطح آوایی ظاهر می‌شوند. بررسی دقیق ژرف‌ساخت زبانها نمایان ساخته که در این سطح انتزاعی تراست‌که، وجوه اشتراك میان زبانها بسیار زیاد است.

هرچند درآواهای‌مورد استفاده زبانهای‌مختلف بشری تنوع زیادی مشاهده می‌شود، اما در همهٔ زبانها الگوهای عام بخصوصی نمایان می‌گردد. به هراندازه هم که دو آوا از یکدیگر متفاوت باشند، همهٔ آنها حاصل تعداد بسیار محدودی از فعالیتهای اندامهای مجرای‌گفتارند. تعداد مشخصه‌های آوایی مورد نیاز برای توصیف‌کلیهٔ آواهای هر زبان بشری احتمالاً بیش ازسی وپنج نیست. مجموعهٔ مشخصه‌های آوایی جهانی است؛ هر چند زبانها ازهمهٔ این مشخصه‌ها استفاده نمی‌کنند، اما هرزبان باید تعدادی از این مشخصه‌ها را به‌کار گیرد، نه مشخصه‌های دیگر را.

زبانها در گزینش‌مشخصه‌های خوداز میان مجموعه مشخصه‌های آوایی‌بامحدودیتهای

---

16. language universals

خاصی مواجه می‌شوند. هرزبانی نیاز به استفاده از مشخصهٔ [پوشیده] ندارد، اما باید از مشخصهٔ [پیوسته] استفاده کند. همهٔ زبانها آواهای انسدادی وحداقل‌یك آوای سایشی دارند. بعلاوه، برخی ازواحدهای آوایی‌تقریباً درهمهٔ زبانها ظاهر می‌شوند. گزارشهای اندکی از زبانهای فاقد واکهٔ [a] ارائه شده است. تقریباً همهٔ زبانها از همخوانهای [p, t, k, s, n] استفاده می‌کنند. علاوه براین قبیل محدودیتهای خاص در مورد تنوع نظامهای آوایی، الگوهای عامی نیز وجود دارندکه هرزبان باید با آنها مطابقت‌کند. هرچند اندامهای گفتار انسان می‌توانند بیش از دوازده انسدادی- سایشی مختلف تولید کنند، اما هیچ زبانی ازهمهٔ آنها استفاده نمی‌کند. در واقع، تعداد انسدادی- سایشیهای موجود دریك زبان هرگز بیش ازتعداد انسدادیهای آن نمی‌شود. در مورد واکه‌ها نیز محدودیتهای الگویی‌مشابهی مشاهده می‌شود. هرواکه‌ای می‌تواندخیشومی شود، بنابراین، می‌توان زبانی راکه فقط دارای واکه‌های [+ خیشومی] باشد، تصورکرد. اما، چنین زبانی وجود ندارد، ودر واقع، در هیچ زبانی تعداد واکه‌های [+ خیشومی] بیشتر از واکه‌های [— خیشومی] آن نیست. درهیچ زبانی تعداد واکه‌های [+خیشومی] هرگز نمی‌تواند بیشتر ازواکه‌های [—خیشومی] آن شود.

نه‌تنها آواهای واقعی زبان مبتنی‌برمجموعهٔ جهانی‌مشخصه‌ها والگوهای عام نظام آن هستند، انواع قواعد واجی‌ای که نماهای واجی را بانماهای آوایی مرتبط می‌سازند، محدودند. برای مثال، به‌نظر می‌رسدکه قواعد همگونی باتوجه به‌آن محدودیتهای جهانی عمل می‌کنندکه تغییر بیش‌ازچند مشخصهٔ آوایی توسط یك قاعده را مجاز نمی‌دانند. مثلاً مابه صورتهایی بر می‌خوریم‌که در آنها انسدادیها در پایان واژهٔ بی‌واك می‌شوند (تغییر سادهٔ [+واکدار] به [— واکدار]، واکه‌ها پیش‌ازهمخوانهای خیشومی‌مشخصهٔ خیشومی می‌گیرند (تبدیل [— خیشومی] به [+ خیشومی])، وخیشومیها با جایگاه تولید همخوان بعدی همگون می‌شوند (فقط در مشخصه‌های جایگاه تولید تغییر ایجاد می‌گردد). اما، در هیچ زبانی، در هیچ محیطی هیچ قاعده‌ای [č] را به [o] تبدیل نمی‌کند. چنین تبدیلی مستلزم تغییرتقریباً کلیهٔ مشخصه‌هاست، و رخ ندادن این قبیل تغییرات اساسی بخشی‌از ماهیت زبان است.

در مورد انواع توالیهای آوایی نیز محدودیتهای‌جهانی وجود دارد. درهیچ‌زبانی واژه‌ای یافت نمی‌شودکه خوشهٔ همخوانی آغازین آن شش صامت پشت سرهم داشته باشد، همچنین، در هیچ زبانی واژه‌ای یافت نمی‌شود که چندین واکهٔ متوالی را دربر گیرد، به‌نظر می‌رسدکه ظهور واکه‌های متوالی در زبان به‌سه عدد محدود شود، و، حتی موقعی‌که سه واکه بطور متوالی ظاهر می‌شود، یك یا دوتای آنها معمولاً به یك غلت

تبدیل می گردد.

ما فقط نمونه‌های اندکی ازجهانیهای واجی را نشان دادیم، اما همین تعداد مثال کافی است مشخص کند که، هرچند نظامهای آوایی زبانها متفاوتند، اما تفاوتهای آنها از محدودیتهایی برخوردارند. می توان گفت که مردم معمولاً از میزان محدودیت این تفاوتها بی‌اطلاع هستند، زیرا ناخودآگاه درپی‌یافتن مشابهتها می‌باشند. جهانیها به‌علت تشکیل دادن بخشی ازهرزبان چشمگیر نیستند، وما نیز به‌عنوان انسان می‌دانیم که زبان چیست. چنین وضعیتی درمورد نحو، معناشناسی، و کاربردشناسی نیز صدق می کند.

تاکنون اظهار داشتیم که همهٔ زبانها دارای ژرف ساخت، وساخت و گشتار هستند، اما، جهانیهای نحوی خاص‌تر نیز دارند. هیچ زبان شناخته‌شده‌ای وجود ندارد که فاقد ابهام، تفسیر یا فرایندهای مربوط به ساختن جمله‌های امری، سؤالی، و منفی، و همچنین فاقد جمله‌های خبری ومثبت باشد. افزون‌بر آن، درهمهٔ زبانها واژه‌ها در طبقه‌هایی ازقبیل اسم، فعل و صفت سامان می‌یابند، و جمله‌ها نیز همیشه تابع تجزیه و تحلیل ساخت سازه‌ای هستند.

هرچند ممکن است زبانی در روساخت بازبان انگلیسی اختلاف بسیار داشته‌باشد، اما گشتارهای آنها یکسان خواهد بود. گشتارهایی که سازه‌ها را حذف می‌کنند، می افزایند، وبازآرایی می‌کنند، و نیز آنهایی‌که یك صورت زبانی را برجایگاه دیگری می‌نهند، در کلیهٔ زبانهای بشری بررسی شده مشاهده شده‌اند. درست بدان‌گونه که در مورد انواع تغییرات حادث توسط قواعد واجی محدودیت وجود دارد، تغییرات ایجاد شده توسط گشتارها نیز محدودند. برای مثال، گشتارهای حذفی بسیار محدود هستند. این نوع گشتارها فقط موقعی می‌توانند عنصری را از ژرف‌ساخت حذف کنند که آن عنصر درجایگاه دیگری از ساخت مربوطه ظاهر شود، مرجع ضمیر باشد، یا بسیارخاص‌باشد. درزبان انگلیسی گشتار حذف گروه اسمی‌یکسان تابع محدودیت اول‌است، قاعدهٔ حذف صورت ضمیری‌ازمحدودیت دوم تبعیت می‌کند، وگشتارامری‌که واژهٔ *you* را در توصیف ساختی آن مشخص می‌نماید، نمونه‌ای از محدودیت سوم است. از سوی دیگر، در هیچ زبانی‌گشتاری وجود ندارد که آخرین واژهٔ موجود درهر جمله را، یا سومین واژه‌های جمله‌های سؤالی را حذف‌کند. این محدودیتها دلیلی دارند. درآنجاکه نقش زبان القای معنی است، گشتارها نباید معنی جمله را برهم زنند. شنوندگان باید بتوانند معنی بنیادین جمله را از روساختی‌که می‌شنوند، استخراج‌کنند. اگر گشتارها توان حذف هر سازه‌ای را بطور نامحدود می‌داشتند، درآن صورت شنونده نمی‌توانست مورد حذف شده ازجمله را تشخیص دهد. بامحدود کردن حذف به سه مورد مطرح شده دربالا، زبان در روساخت

برای شنونده اطلاعات کافی فراهم می‌سازد تا بتواند از آن افادهٔ معنی کند. همچنین باید متذکر شدکه گشتارهای افزایشی نیز از محدودیت برخوردارند. هیچ گشتاری نمی‌تواند تکواژهایی راکه معنای جمله‌را تغییر می‌دهند، بر آن بیفزاید. قاعدهٔ درج *for-to* نمونه‌ای از گشتارافزایشی است، زیرا این تکواژها به معنای جمله‌هایی که بر آنها افزوده می‌شوند، کمك نمی‌کنند. جملهٔ (25) در زبان انگلیسی دستوری نیست، اما همهٔ عناصر لازم برای تعبیر معنای آن را داراست. جملهٔ (26) یك روساخت دستوری است، اما تکواژهایی که توسط گشتار بدان افزوده شده‌اند، برمعنای آن نمی‌افزایند. همان‌گونه‌که قبلاً* مشاهده کردیم، ژرف ساخت (26) را جمله‌ای شبیه به جملهٔ (25) تشکیل می‌دهد.

(25) *John leave early is unusual.

(26) For John to leave early is unusual.

بسیاری از تفاوتهای مشهود درنحو زبانها به‌روساخت مربوط می‌شوند. برای‌مثال، یکی ازتفاوتهای عام مربوط به‌تقدم یا تأخر صفت نسبت به‌اسمی است که آن‌را توصیف می‌کند. هرچند درروساخت بین زبان انگلیسی و اسپانیولی دراین خصوص تفاوت است، اما مشاهده‌کرده‌ایم که دریك‌سطح میانی، درزبان انگلیسی نیزهمانند زبان‌اسپانیولی صفت پس‌از اسم ظاهر می‌شود. بعداً صفت توسط گشتار قلب صفت،که در دستور زبان‌انگلیسی عمل می‌کند اما نه دراسپانیولی، به جایگاه پیش‌ازاسم انتقال داده می‌شود. هرچند (27) در زبان اسپانیولی یك گروه دستوری به شمار می‌رود، اما ترجمهٔ واژه به واژهٔ آن به انگلیسی به‌صورت (28)، یعنی به‌صورت یك ساخت میانی می‌شودکه بعداً توسط قاعدهٔ قلب صفت بەروساخت دستوری (29) تبدیل می‌گردد.

(27) *una brisa suave*

(28) a breeze soft

(29) a soft breeze

هرچه از روساخت زبان به سوی پایین حرکت می‌کنیم، همانندیهای بسیاری بین زبانها می‌یابیم. همچنین، در سطوح انتزاعی‌تر وژرف‌ساختی‌تر، یافتن شواهد برای‌تأیید تجزیه و تحلیل زبانهای منفرددشوارتر می‌شود. ازاین‌رو، هرچه به‌ژرف‌ساخت نزدیکتر می‌شویم، انتظار داریم که در مورد وجوه اشتراك زبانها باشواهد بیشتری برخوردکنیم؛

شاید همهٔ زبانها برای تولید ژرف‌ساختها حتی قواعد یکسان داشته باشند. ممکن است مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای بین همهٔ زبانهای بشری مشترك باشد ـ یعنی، مجموعه‌ای از قواعد جهانی. در چهار چوب دیدگاه معناشناسی زایا، ژرف‌ساختهای معنایی ارائه شده برای زبان انگلیسی ممکن است برای سایر زبانها نیز مناسب باشند. اما، باید پذیرفت که درحال حاضر دانش ما در مورد ژرف‌ساخت، حتی در مورد ژرف‌ساختهای زبان انگلیسی، برای تأیید هرکدام ازاین فرضیه‌ها هنوز بسیار محدود است.

در تأیید نظریهٔ ژرف‌ساخت جهانی، استدلال نسبتاً متقاعدکننده‌تری وجود دارد، اما این استدلال غیر مستقیم است و از توصیفهای زبانی کامل استنتاج نشده است. این استدلال مبتنی براین واقعیت است که همهٔ کودکان، علی‌رغم وجود تفاوت بسیار درمقدار و نوع نمونه‌های زبانی‌ای‌که درمعرض آنها قرارمی‌گیرند، درمدتی بسیارکوتاه و بطور کامل برزبان بومی خود تسلط می‌یابند. یادگیری زبان به مفهوم یادگیری ژرف‌ساخت و همچنین روساخت جمله‌هاست. اما، ژرف‌ساختها قابل مشاهده نیستند؛ آنها بسیارانتزاعی می‌باشند. پس، کودکان چگونه آنها را فرا می‌گیرند؟ فرضیهٔ مورد قبول بسیاری از زبان‌شناسان کنونی این است که انسان با استعداد ذاتی فراگیری زبان متولد می‌شود، واین استعداد ویژگیهای‌جهانی زبان‌را دربرمی‌گیرد. کودکان نیازی‌به یادگیری‌جهانیهای زبانی ندارند. آنان ناخودآگاه از این ساختها و اصول تولید کنندهٔ آنها با اطلاع هستند. کارآنان دریادگیری زبان بومی‌شان سهلتر ازآن‌است که در نگاه نخست انتظار می‌رود، زیرا مجبور به‌یادگیری ژرف‌ساختها نیستند. آنان فقط نیاز به یادگیری قواعدی دارندکه ژرف‌ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند. نظریهٔ ژرف‌ساخت جهانی ممکن است بتواند قسمتی از شیوهٔ زبان‌آموزی کودك را توجیه کند. ما بعداً دربخش هشتم «فراگیری زبان» دراین‌باره سخن‌خواهیم گفت.

خلاصه

نقش معنادارگروههای اسمی، درارتباط با سایر گروههای اسمی و افعال موجود در جمله‌ها، به‌کمك روابط معنایی توصیف می‌شود. روابط معنایی معمول درزبان انگلیسی عبارتنداز کنشگر، تجربه‌گر، و ابزار. این‌قبیل روابط درارتباط با نقشهای نحوی می‌باشند، اما با آنها یکسان نیستند. برای‌مثال، گروه اسمی غیرجانداری مانند *the key* ممکن‌است به‌هنگام ایفای نقش به‌منزلهٔ فاعل نحوی یا مفعول حرف اضافه، دارای رابطهٔ معنایی ابزاری باشد.

علاوه برروابط معنایی وجنبه‌های معنایی مورد بررسی در فصل ۱۶، بررسی کامل

معنا باید عوامل کاربردی مربوط به توان غیربیانی، افعال کنشی، اصول محاوره‌ای، و اصول مربوط به‌روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان را، که کاربرد واقعی زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در بر گیرد. در تولید و درك کنشهای گفتاری، پیش انگاری نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. معناشناسی زایا به‌خاطر وارد کردن اطلاعات کاربرد شناختی و معنایی در توصیف زبانی، به منزلهٔ جایگزین معناشناسی تعبیری تلقی می‌شود. در معناشناسی زایا ژرف‌ساخت اطلاعات نحوی را شامل نمی‌شود، بلکه در عوض یك ترکیب معنایی صرف از مشخصه‌های معنایی، روابط معنایی، کنشی‌ها، و پیش انگاریها را در بر می‌گیرد.

هرچند زبانهای بشری بسیار متفاوتند، اما این تفاوتها در روساخت نمایان می‌شوند. موقع بررسی جنبه‌های ژرفتر و انتزاعی‌تر زبان روشن می‌شود که جهانیهای مشترك همهٔ زبانها بسیارند. این جهانیها تنوع را محدود می‌کنند و هسته‌ای از مشخصه‌های مشترك همهٔ زبانها را تشکیل می‌دهند. ما فقط تعداد اندکی از جهانیهای مربوط به واج‌شناسی و نحو را ارائه دادیم. تعیین سایر جهانیها، بویژه جهانیهای مربوط به‌معناشناسی، دشوارتر است اما معقول می‌نماید فرضیه‌ای بدین صورت ارائه دهیم که هرچه به معناشناسی نزدیکتر می‌شویم، جهانیهای بیشتری می‌یابیم.

یك نظریهٔ جهانیهای زبانی قوی، یعنی نظریه‌ای که موارد بسیاری از دستورهای خاص را اخذ کرده و آنهارا به‌منزلهٔ ویژگیهای همهٔ زبانها توصیف کند، ممکن است بتواند توانایی کودك درفراگیری نظامی به‌پیچیدگی و به‌انتزاعی زبان بشری در مدتی نسبتاً کوتاه را توصیف کند.

دستور یك زبان خاص، و همچنین مجموعه‌ای از جهانیها، در واقع توصیف‌دانش زبانی سخنگویان آن است. این توصیف نه دربارهٔ کاربرد زبانی، بلکه در مورد دانشی است که زیربنای یك چنین کاربردی را تشکیل می‌دهد. هرچه اطلاعات ما در مورد زبان بیشتر می‌شود، امکان ارائهٔ نظریه‌ای مبتنی بر کنش زبانی بیشتر فراهم می‌گردد.

جُستار بیشتر

۱ــ درجمله‌های زیر رابطهٔ حالتی هریك از گروههای اسمی را مشخص کنید.

(a) Harry trained the dog.
(b) The dog was trained by Harry.
(c) The butcher cut the steak with a knife.

(d) Joan left by train.
(e) The watchman became ill.

۲ـ صورت نحـوی (خبری، سؤالی، امری) و توان غیر بیانـی (اظهار مقصود، درخواست‌کسب اطلاعـات، تقاضای انجام کنش) هریك از جمـله‌های زیر را مشخص کنید. درصورتی‌که بیش از یك تـوان غیربیانی ممکـن باشد، بافت مربوط به هر امکان را توصیف نمایید.

(a) I wish that you would finish your dinner.
(b) Why don't you stop hitting your brother?
(c) Gave some of this candy!
(d) Shouldn't we leave soon?
(e) I wonder if Gerry knows that.

۳ـ برای هریك از جمله‌های زیر ژرف‌ساختی رسم‌کنید کـه یك فعل‌کنشی دربر داشته باشد. (برای مشاهـدهٔ مثال به شکل ۲ـ۱۷ رجوع کنید). براساس بحث ارائه شده در این فصل واطلاعاتی‌که دربخش ۵ دربارهٔ ژرف‌ساختها عرضه شده، هرچه بیشتر جزئیات مربوطه را توضیح دهید.

(a) Are you going to Chicago?
(b) Salute!
(c) Explain the problem!
(d) The talented dancer fell.
(e) Bill knows that Mary is ill.

۴ـ اگر همهٔ جمله‌ها طوری تجزیه شوند کـه در ژرف‌ساخت خود یك فعل کنشی داشته باشند، درآن صورت جفت جمله‌های زیر ژرف‌ساختهای متفاوتی خواهند داشت.

(a) (i) You will salute. (statement)
(ii) You will salute! (imperative)

(b) (i) John has finished his work. (statement)
(ii) John hss finished his work? (question)

علت را توضیح دهید.

۵ـ مجموعه‌ای از اصول محاوره‌ای و پیش‌انگاریهای لازم برای مطابقت گفتهٔ زیر با بافت محاوره‌ای را هرچه کاملتر توصیف کنید.

I received the latest hospital bill only this morning.

۶ـ جملهٔ زیر را با توجه به پیش‌انگاری مورد بحث قرار دهید:

When did you stop beating your wife?



بخش هفتم

گونه‌گونی

انعطاف پذیری زبان یکی از مهمترین ویژگیهای آن است. از یـك سو، هرزبان بشری بایـد ویژگیهای جهانـی خاصی را به‌کار بنـدد، که خود میزان تنـوع ممکن میان زبانهای مختلف را محـدود می‌سازد. ازسوی دیگر، درهر زبان خاصی، بزحمت می‌توان دوسخنگویی را یافت که زبان خودرا دقیقاً به‌یك شکل به‌کار ببرند. گفتار ما کم و بیش شبیه به‌امضاهای ماست. ـیعنی، منحصر به‌فرد می‌باشد. درعناصر واژگانی ما، درتلفظ ما، و حتی در ساختهای نحوی‌ای‌که در گفتارمان ظاهر می‌شوند، اندکی تفاوت وجود دارد. اما، درمیان سخنگویان منفرد، این تنوع دارای محدودیتهایی است، زیـرا، تحقق ارتباط زبانی‌صرفاً بدین‌علت است که‌کلیهٔ سخنگویان یك‌زبان دارای یك نظام زیرساختی‌اساسی خاص مشترك از دانش مربوط واج‌شناسی، معناشناسی، و نحو هستند.

به‌هنگام پژوهش دربارهٔ زبان، بامسئلهٔ دوگانهٔ جهانی بودن وتنوع مواجه می‌شویم. در مفهومی کلی‌تر، کلیهٔ زبـانهای بشری همانندندـ همهٔ آنها مواردی از یك پدیدهٔ عام و جهانـی، یعنی زبان هستند. اما، چـون هیچ دوفـردی زبانشان را به‌گونهٔ یکسان به‌کار نمی‌برند، تعداد تظاهرهای یك زبان به‌اندازهٔ تعداد افرادی است‌که آن را به‌کارمی‌برند. اصطلاح لهجهٔ فردی[1] برای توصیف گفتار یك فرد بخصوصی وضع شده است.

بابررسی‌نمونه‌های متعددی ازلهجه‌های فردی موجود درسرتاسر جهان، درمی‌یابیم که بعضی ازلهجه‌های فردی بیشتر به یکدیگر شباهت دارند تا بـرخی دیگر. به عبارت دیگر، برخی از لهجه‌های فردی تعدادی مشخصهٔ زبانی در اشتراك دارندکه در سایریـن یافت نمی‌شود. باچنین مقایسه‌ای ازلهجه‌های فردی، می‌توانیم تصوری از زبانهای مختلف

1. idiolect

جهـان داشته باشیم. و، البته، درست بدین‌طـریق، می‌توانیم سخنگـویان یك‌زبان را به گروههای مختلفی چنان تقسیم کنیم که گفتار هر گروه دارای ویژگیهای خاصی باشد که در گفتار سایر گروهها یـافت نشود. چنین روشی را می‌توان برای مشخص کردن **لهجه‌های**[۲] یك زبان به‌کار بست.

تفاوت بین زبان و لهجه تفاوت دردرجه است. هردو اصطلاح به‌نوعی نظام ارتباطی کـه مورد استفـادهٔ گروهی ازمـردم است، اشاره دارنـد؛ ایـن نظام ارتبـاطی دارای مشخصه‌هایی‌است که نظام ارتباطی گروه دیگرفاقد آنها می‌بـاشد. میان اصطلاحهای لهجهٔ فردی، لهجه، زبان، و کلاً زبان بشري، ازنظرسازمـان نوعی سلسله مراتب برقرار است. پس، لهجه فقط مجموعه‌ای از لهجه‌های فردی مشابه است، و زبان مجموعه‌ای‌از لهجه‌های مشابه را دربرمی گیرد. درکل، زبـان بشری متشکل از تعدادی زبانهـاست، که همهٔ آنها به‌خاطر داشتن ویژگیهای جهانی خاص زبان بشری، شبیه یکدیگرند.

در این بخش ما به‌بررسی برخی از منابع گونه‌گونیهای زبانی‌ای خواهیم پرداخت که منجر به‌پیدایش زبانها، لهجه‌ها، و لهجه‌های فـردی می‌شوند. ما، برخی از ویژگیهای بنیادین لهجه‌های اجتماعی ومنطقه‌ای انگلیسی آمریکایی را بررسی خواهیم کرد وخواهیم کوشید تا تقسیم‌بندیهای لهجه‌ای عمده و توزیع آنها در جامعهٔ خودمان را متذکرشویم.

---

2. dialect

فصل ۱۸

تحول زبانی: زبانها و لهجه‌های خویشاوند

مطالعهٔ تحول زبانی را زبان‌شناسی درزمانی (تاریخی)[3] نامند که در تقابل با زبان‌شناسی همزمانی[4]، یعنی بررسی زبانها در برههٔ بخصوصی اززمان (معمولاً حال)، مطرح می‌شود. اکثر صفحات این‌کتاب بر اساس دیدگاه همزمانی نگاشته شده است، هرچند مسایل درزمانی، بویژه درفصلهای ۵ و ۱۰، ذکرشده‌اند.

یکی از مسایل عمده در مطالعات درزمانی مشخص‌کردن انواع تحولاتی است‌که در زیرنظامهای[5] گوناگون زبان در طول زمان رخ می‌دهد. تحول واژگانی، پدیده‌های مختلفی را دربر می‌گیرد: افزایش وکاهش تکواژهای واژگان، تحول معنی تکواژها، و تغییر قواعد واژه‌سازی. این موضوعات در فصل ۵ مورد بحث قرارگرفتند. تحول‌واجی، که به‌اختصار در فصل ۱۰ مورد بررسی قرارگرفت، مسایلی از قبیل اضافه وحذف آواها از مجموعهٔ آواهای به‌کار رفته درزبان، تحولات حادث در مشخصه‌های حشو وتمایز-دهنده، همراه با تحولات مربوطه در قواعد حشو وواجی، و درنتیجه، تحولات مربوط به نماهای واجی مدخلهای واژگانی را در برمی‌گیرد. تحول نحوی چندان معمول نیست، و بدین‌جهت است‌که در فصل مربوط به‌نحو مورد بحث قرارنگرفت. تحول نحوی اغلب همراه باتحول واژگانی صورت می‌پذیرد. برای مثال، درانگلیسی باستان، برای نمایاندن روابط دستوری موجود میان عناصر یك جمله، وندهای تصریفی برریشه‌های اسمی افزوده می‌شد. بنابراین، مفعول غیرمستقیم با پسوندی مشخص می‌شد؛ برای واژهٔ men پسوند um به‌کاربرده می‌شد. برای بیان معنای «to/for men» انگلیسی‌باستان فقط از واژهٔ

---

3. diachronic (historical) linguistics

4. synchronic linguistics   5. subsystem

mannum استفاده می‌کرد. هرچه وندها از رواج افتادند (و نیز از دستور زبان حذف شدند)، برای بیان آن قبیل روابط وجود حرف اضافه‌ای مثل *to* و *for* ضروری می‌نمود، و بدین‌گونه است که در انگلیسی جدید به‌عوض یك واژه باید ازساخت نحوی *to men* استفاده کنیم.

افزون بر انواع تحولات حادث درزبانها، زبان‌شناسی تاریخی همچنین به‌پژوهش پیرامون لهجه‌ها، زبانهای خویشاوند، بازسازی صورتهای باستانی یك زبان، و عوامل مرتبط با تحول زبانی می‌پردازد، کلیهٔ این موضوعات در این فصل مورد بحث قرار خواهند گرفت.

لهجه‌ها وزبانهای خویشاوند

تحول، بخشی از ماهیت زبان است، اما تحولات خاص از پیش تعیین نمی‌شوند. اتفاق یا عدم اتفاق هرتحولی در یك زبان امکان پذیر است. اگر گروهی از سخنگویان از سایر گروهها جدا شود، تحولات حادث درزبان این دو گروه اغلب متفاوت خواهد بود. هرچند هردو گروه قبلاً به‌زبان ولهجهٔ واحدی سخن می‌گفته‌اند، اما پس ازیك‌دوران جدایی و تحول زبانی هنجار، گفتارشان دیگر یکسان نخواهد بود. بدین‌ترتیب، لهجه‌های جدید وحتی زبانهای جدید ممکن است ظاهر گردد.

منشأ پیدایش لهجه‌ها وزبانها یکی است ــ تحول‌زبانی. فرق عمده دراین‌باره در درجهٔ تحول نهفته‌است: درصورتی‌که تحول گسترده باشد، معمولاً می‌گوییم که زبان جدیدی به‌وجود آمده است؛ اما اگر این تحول متعارف باشد، اظهار می‌داریم‌که لهجهٔ جدیدی ایجاد شده است.

امروزه هرزبانی‌که کاربرد گسترده داشته باشد، عاری ازگونه‌گونی لهجه‌ای‌نیست. بجز برخی زبانهایی‌که فقط دارای چند سخنگو هستند (ازقبیل برخی زبانهای‌سرخپوستان آمریکا)، همهٔ زبانها دارای لهجه‌هایی هستند وهمیشه لهجه‌هایی داشته‌اند. درواقع، اگردر تاریخ هرزبانی به دوران گذشتهٔ دوری نظر بیفکنیم، زمانی را خواهیم یافت که درآن، خود آن زبان صرفاً لهجه‌ای اززبان دیگر بوده است. پیرامون این مطلب به اختصار در فصل ۵ بحث شد، که درآنجا مشاهده‌کردیم‌که انگلیسی باستان فقط عنوانی است برای یکی ازلهجه‌های زبان ژرمنی. انگلیسی باستان بسیار شبیه به سایر لهجه‌های ژرمنی بوده است،که از آن‌پس به صورت زبانهای جداگانه‌ای مانند آلمانی، نروژی، وسوئدی درآمده‌اند. تحولات زبانی این‌دوران، اغلب، تدریجی بوده‌اند، و درنتیجه، ممکن نیست زمانی را مشخص‌کنیم و بگوییم، «دراین مقطع زمانی‌بود که انگلیسی دیگر لهجهٔ‌آلمانی

به شمار نیامد و تبدیل به‌زبان جداگانه‌ای شد.»

زبانهـای جداگانه‌ای را کـه می‌توان به یـك منشأ مشترك مرتبط ساخت، زبانهای خویشاوند[6] نامند. اسناد تاریخی روشن می‌سازدکه زبانهای آلمانی، نروژی، سوئـدی، و انگلیسی جدید، وسایرزبانهـای این گـروه درگذشته بیشتر ازحال به‌یکدیگـر شباهت داشته‌اند. درواقع، این شباهتها درحدود ۱۵۰۰سال پیش بقدری زیاد بودکه روشن‌است این زبانها دربرهه‌ای اززمـان به‌طور دوجانبه قابل درك بـوده‌اند (سخنگویان یك زبـان می‌توانستند سخن سخنگویان زبانهای دیگر را درك کنند و سخنگویان زبانهای دیگر نیز می‌توانستند سخن آنها را درك‌کنند)، درست به‌گونه‌ای‌که، برای مثال، لهجه‌های انگلیسی جدیدکه به‌وسیلهٔ انگلیسی زبانان فهمیده می‌شوند. هنگامی‌که می‌گوییم این‌زبانهای جدید خویشاوند هستند، درواقع فرضیه‌ای را مطرح می‌سازیم. هرچند زبان ژرمنی قدیم ازسوی کلیهٔ پژوهشگران زبان پذیرفته شده‌است، اما پیش از دوران نوشتار، در اروپای شمالی رواج داشت. در دورانی‌که از آن اسناد مکتـوب بسیاری دردست است، ژرمنی از یك زبان چند لهجه‌ای به مجموعه‌ای اززبانهای جداگانه تبدیل شده بود.

مورد بلامنازعی از تحول زبانی‌که منجر به پیدایش زبانهای جدیدی شدکه زمانی خود لهجه بوده‌انـد، دربررسی لاتینی و زبانهـای رومیایـی جدید، از قبیل اسپانیولی، فرانسوی، ایتالیایی، پرتقالی، رومانیایی، پروانسی[7]، وکاتالـی[8] یافت می‌شود. امپراتوری روم، در اوج خود در دوقرن نخست پس از میلاد مسیح، از جـزایر بریتانیا تا افریقای شمالی و از ساحل اقیانوس اطلس در پرتقال جدید به‌طرف شرق تادریای خزر گسترش یافت.کارگزاران رومی، افراد نظامی، وسایرمقامات مشغول به‌امورامپراتوری، زبان‌لاتین را در سرتاسر این منطقه به‌همراه بردند، واین زبان ازسوی بسیاری از اقوام تحت تسلط روم پذیرفته شد. زبان لاتین این دوران (قرنهای دوم، سوم، و چهـارم) تا آن موقع از لاتین قدیمی‌تر، یعنی‌زبان لاتین‌کلاسیکی‌که هنوز دربرخی از مدارس ماآموخته می‌شود، متحول شده بود. لاتین کلاسیك زبـان دانشمندان ومکالمات فرهیختگان ماند، اما مـردم عادی بدان تکلم نمی‌کـردند. در عوض، آنان صورت جدیدتری از زبان را که معروف به‌زبان لاتین عامیانه[9] است. به‌کار بردند (گرفته شده از واژهٔ لاتینی *vulgaris* به‌معنای «مربوط به مردم عادی»). در نقاطی‌که پیوند بین روم و آنجـا مستحکم بود، زبان لاتین عامیانه جایگزین زبانهای بومی شد و بتدریج تغییرات محلی وخاصی پذیرفت؛ به‌عبارت

---

6. related Languages
7. Provençal
8. Catalan
9. Vulgar Latin

دیگر، در مناطق تحت استعمار روم مختلف، لهجه‌های متفاوتی از زبان لاتین عامیانه رواج یافت. با فروپاشی این امپراتوری، مناطق تحت سلطه روم ازیکدیگر ونیز از خود روم گسستند. نتیجه این‌شدکه هرلهجه مستقل از دیگـرلهجه‌ها تحول زبانی خودرا ادامه داد. تا پایان سدهٔ پنجم، لهجه‌های زبان لاتین عامیانه کاملاً مشخص بودند؛ و، تاسدهٔ نهم، متون مربوط به‌زبان لاتین عامیانه دارای آن‌چنان تنوعی‌بودند وچنان تحول یافتندکه‌دانشمندان به این لهجه‌ها عناوین جدیدی از قبیل اسپانیولی باستان، فـرانسوی باستان، و غیره منتسب ساختند.

اسناد و مدارك تاریخی بسیاری گواهی می‌کنندکه زبانهای رومیایی جـدید به‌هم مربوطند، زیرا همه ازمنبعی مشترك، یعنی زبان لاتین عامیانه مشتق شده‌اند. امـا حتی اگر چنین گواه مستقیمی دردست نمی‌بود، بازهم یافتن این‌حقیقت امکان‌پذیر می‌گشت. داده‌های ارائه شده درشکل ۱-۱۸ را مـورد ملاحظه قرار دهید. در چهـارزبان رومیایـی، میان واژه‌های مبین مفهوم «دوست» شباهتهای بسیاری مشاهده می‌شود. در واقـع، برای نشان دادن چنین شباهتهایی هزاران مثال وجـود دارد. موقعی‌که چند زبان از صورت زبـانی یکسان استفاده می‌کنند، البته باتفاوتهای جزئی، سه‌توجیه ممکن می‌توان ارائه‌داد.

۱ــ وجود صورتهای مشابه تصادفی است.

۲ــ زبانهای مورد نظر آن صورتهای زبانی را از منبعی واحد به عاریه گرفته‌اند، یا صورت زبانی نخست در یکی اززبانها وجود داشته است وسایـر زبانها از آن قرض گرفته‌اند.

۳ــ صورت زبانی متعلق به زمانی است‌که درآن‌موقع زبانهـای جدید جداگانه همه زبان واحدی بوده‌اند.

هرچند ممکن‌است دو زبان، صورت زبانی واحدی را جدا ازیکدیگـر به وجود

شکل ۱-۱۸

رومانیایی	ایتالیایی	اسپانیولی	فرانسه	معنا
amică	*amica*	*amiga*	*amie*	«دوست‌مؤنث»
flori	*flori*	*flores*	*fleurs*	«گلها»
sînt	*sono*	*son*	*sont*	«آنها هستند»
luni	*lunedi*	*lunes*	*lundi*	«دوشنبه»

آورند، اما اتفاق آن نادر است. در مورد زبانهای فهرست شده در شکل ۱ـ۱۸، تشابه تصادفی نمی‌تواند مسئله را توجیه‌کند، زیرا، تعداد صورتهای زبانی مشابه دراین زبانها بقدری زیاد است که چنین توجیهی امکان‌پذیر نمی‌باشد. احتمال صحت توجیه (۲) بمراتب بیشتر از (۱) است. خوانندگان به‌خاطر دارندکه انگلیسی و فرانسهٔ جدید در واژگان خود، به‌خاطر قرض‌گیریهای انگلیسی میانه وباستان اززبان لاتین وفرانسه، شباهتهای بسیاری دارند. برای وقوع فرایند قرض‌گیری، بین دوزبان باید تماس ایجاد شود، و، اگرقرض‌گیری در سطح وسیعی رخ دهد، این تماس باید طولانی وگسترده باشد. این شرط در مورد مثالهای ارائه شده در ۱ـ۱۸ صدق نمی‌کند. هرچند زبانهای فرانسه، اسپانیولی، و ایتالیایی از نظر جغرافیایی کاملاً در مجاورت یکدیگر قرار دارند، اما زبان رومانیایی از نظر جغرافیایی ازآنها بسیار دوراست، و بنابراین، احتمال این‌وجود ندارد‌که این زبان ازهر منبعی که می‌توانست زبانهای غرب دورتر را تحت تأثیر قرار دهد، واژه‌های بسیاری قرض‌کند. پس، تشابهات موجود درشکل ۱ـ۱۸ را نمی‌توان به‌واسطهٔ تصادف یاقرض‌گیری توجیه‌کرد. بنابراین، می‌توان به این واقعیت پی‌برد که همهٔ این زبانها مشتقات جدیدی اززبان منبع واحدی هستند. این تنها توجیه ممکن در موردوضعیت ارائه شده درشکل۱ـ۱۸ است. حتی بدون تأئید اسناد تاریخی، پژوهشگر تاریخ زبان باید این‌گونه نتیجه‌گیری‌کرد که همهٔ زبانهای رومیایی از زبان واحدی منشعب شده‌اند. البته، برای تأیید این فرضیه ماشواهد تاریخی در دست داریم، زیرا می‌دانیم‌که منبع مشترك آنها زبان لاتین عامیانه بوده است. واژه‌های لاتینی‌ای که ازآنها واژه‌های فهرست شده در شکل ۱ـ۱۸ مشتق شده‌اند، عبارتند از: *amica* «دوست»، *flores* «گلها»، *sunt* «آنها هستند»، و *lunae diem* «دوشنبه».

بازسازی گذشته

موقعی‌که صورتهای زبانی را درتعدادی‌اززبانهای جدید مقایسه می‌کنیم تامشخص نماییم آن زبانها از منبع واحدی مشتق شده‌اند یانه، ازیك شیوهٔ پژوهش زبانی‌موسوم به‌روش «تطبیقی»[10] استفاده می‌کنیم، روش تطبیقی در سدهٔ نوزده، یعنی دردورانی‌که علاقهٔ زیادی به تحول زبانی‌نشان داده می‌شد، توسط زبان‌شناسان وضع شد. نخست، دانشمندان باور داشتند که تحول زبانی تصادفی است، اما، هرچه نمونه‌های بیشتری ازتحول مورد بررسی قرارگرفت، دریافتند که تحول زبانی عموماً منظم و نظاممند است. این واقعیت،

---

10. comparative method

زبان‌شناسان را قادر ساخت تا کشف کنند که نه‌تنها امکان دارد دو زبان منشأ مشترکی داشته باشند، بلکه به‌الگوی اشتقاق آنها و ماهیت زبان منشأ نیز پی‌ببرند. بار دیگر واژه‌های ارائه شده برای «دوست» در شکل ۱-۱۸ را مورد ملاحظه قرار دهید. شواهدی در دست است که صورت قدیمی‌تر واژهٔ «دوست» در زبان فرانسه بسیار شبیه به‌واژهٔ *amiga* در زبان پروانسی جدید بوده است. درصورتی‌که همهٔ این صورتهای زبانی را با یکدیگر مقایسه کنیم، در می‌یابیم که درواقع میان آنها فقط یك تفاوت بنیادین موجود است: بدون توجه به اینکه همخوان انسدادی میان واکه‌ای [+ واکدار] ([g]) است یا نه، بدان گونه که در پروانسی و اسپانیولی داریم، یا [— واکدار] ([k])، همان‌طور که در ایتالیایی‌ورومانیایی ظاهر می‌شود. چنین تمایزی در بسیاری از سایر مجموعه‌های صورتهای زبانی مشاهده می‌شود؛ برای مثال، درپروانسی واسپانیولی واژهٔ «تغییر دادن» به‌صورت *mudar*، با یك واحد میان واکه‌ای [+ واکدار]، ظاهر می‌شود اما در ایتالیایی به‌صورت *mutare* ودر رومانیایی به شکل *a muta* که هردو دارای یك واحد میان واکه‌ای [— واکدار] هستند، دیده می‌شود. روشن است که در برهه‌ای از تحول تاریخی این زبانها، تحول نظاممندی رخ داده است. روش مقایسه‌ای می‌تواند ما را در مشخص کردن آن تحول یاری دهد.

اگر بامقایسهٔ صورتهای جدیدبکوشیم صورت زبانی اولیه را مشخص کنیم، معقول می‌نماید فرض کنیم که هرواحد آوایی موجود درهمه یا تقریباً درکلیهٔ صورتهای زبانی زبانهای‌جدید، احتمالاً درصورت زبانی‌اولیه ظاهرمی‌شده است. ازاین‌رو، فرض براین می‌داریم که صورت اولیهٔ واژهٔ «دوست» چیزی شبیه به *amiKa** بوده است، که درآن علامت ستاره حاکی از بازسازی فرضی صورت اولیهٔ براساس صورتهای جدید است. نشانهٔ K بیانگراین است که واحد میان واکه‌ای احتمالاً یا [+واکدار] یا [— واکدار] بوده است. ببینیم چگونه می‌توان مشخص کرد که‌کدام ارزش واکداری اصل بوده و وکدام یك ازآنها نمایانگر تحولی است که چند زبان دیگر در دوران تحول خود تحت تأثیر آن‌قرارگرفته‌اند؟ طبق روش تطبیقی، فرضیهٔ، ما درموردتحولات آوایی وصورتهای زبانی اولیه، باید تحولات طبیعی و عام زبان بشری را مد نظر قرار دهد. خوانندگان ممکن است از فصل ۱۰ به‌خاطر داشته باشندکه همگونی یك فرایند واجی معمول است، درحالی‌که ناهمگونی فرایندی کم رواج می‌باشد. در مورد خاصی کـه موضوع بحث ما می‌باشد، دو امکان وجـود دارد. صورت اولیـه یـا بـه‌شکل *amiga**، یـا به‌صورت *amika** بوده است. در مورد نخست، لازم می‌نماید فرض کنیم که یك قاعدهٔ ناهمگونی در ایتالیایی ورومانیایی، واحدآوایی [g] راکه [+واکدار] می‌باشد، به‌هنگام احاطه

شدن با واکه‌های [+واکدار]، به [k] تبدیل نمود که [— واکدار] است (حرف *c* در نوشتار ایتالیایی و رومانیایی نمایانگر [k] می‌باشد). ناهمگونی همخوان و واکه در زبان یك فرایند غیرمعمول است. اما اگر فرض براین داریم که صورت اولیهٔ این‌واژه *amika** بوده است، وضعیت بسیار طبیعی‌ترجلوه خواهد کرد. در این مورد، می‌توان گفت که پروانسی واسپانیولی با تبدیل‌همخوان [— واکدار] [k] به‌همتای [+واکدار] خود، یعنی [g] دربین دوواکهٔ [+واکدار]، از فرایند معمول همگونی استفاده کرده است. ازاین‌رو، روش تطبیقی ما را رهنمون می‌سازد تا *amika** را به‌منزلهٔ محتملترین صورت زبانی بر گزینیم، زیرا دراین مورد همگونی بسیارمعمولتر وطبیعی‌تراز ناهمگونی است. مامی‌دانیم که صورت لاتینی این واژه *amica* بوده است (که درآن حرف *c* نمایانگر [k] می‌باشد)، بنابراین، اصول روش تطبیقی به‌کمك حقایق تاریخی تأیید می‌شود.

روش مقایسه‌ای تقریباً به همین طریق در مورد سایر نمونه‌ها نیز عمل خواهدکرد. بار دیگر واژهٔ «تغییر دادن» را مورد ملاحظه قرار دهید: *mudar* در پرتقالی، *mudar* در اسپانیولی، *mutare* در ایتالیایی، و *a muta* در رومانیایی. نخستین فرضیهٔ ما دربارهٔ صورت اولیهٔ این‌واژهٔ *muTar (e)** خواهد بود؛ یعنی، صورت اولیه دارای m، u، a، و r، ونیز یك انسدادی [+ واکدار] یا [— واکدار]، و احتمالاً *e* پایانی است. به‌طریقی که درمورد بحث مربوط به *amika** استدلال شد، باید فرض براین داریم که صورت اولیهٔ واژهٔ «تغییردادن» *mutar (e)* بوده است. اما در مورد *e* چه تصمیمی خواهیم گرفت؟ بار دیگر، پاسخ به این‌پرسش اساساً درگرو مسئلهٔ طبیعی بودن است. آیا از دست دادن یك واکهٔ بی‌تکیه درجایگاه پایانی واژه طبیعی‌تر است، یاافزودن آن؟ احتمال وقوع مورد نخست بیشتر است. درزبان انگلیسی نمونه‌هایی از این مورد بسیار است، که درآنها واکه‌های پایان‌واژه دیگر تلفظ نمی‌شوند ودرنظام نوشتاری آن، *e* های غیر ملفوظ بسیاری در پایان واژه‌ها ظاهر می‌گردند. ازاین‌رو، ما *mutare** رابه‌منزلهٔ بازسازی صورت زبانی اولیه‌ای تلقی می‌کنیم که صورتهای جدیدگونه‌گونی ازآن مشتق شده‌اند. این بازسازی به‌کمك شواهد تاریخی تأیید می‌شود، زیرا واژهٔ لاتینی آن در واقع *mutare* بود.

روش مقایسه‌ای ابزاری را برای بازسازی گذشته فراهم می‌سازد. حتی‌بدون وجود اسناد مدون قدیمی تر برای نمایاندن (یاتأیید) وقوع واقعی صورتهایی مثل *amica* و *mutare*، زبان‌شناسی در زمانی می‌تواند، با درجه‌ای از اطمینان، بسیاری از صورتها و ویژگیهای زبانهای گذشته را مشخص کند. (این قبیل صورتهای فرضی و بازسازی‌شده

را، که به واسطهٔ اعمال روش تطبیقی تولید می‌شوند، صورتهای ابتدایی[11]، وزبانی‌را که درآن وقوع این قبیل صورتهای زبانی اتفاق می‌افتد، زبان ابتدایی[12] نامند؛ از این‌رو، بازسازیهای ما دربالا، که مبتنی برزبانهای رومیایی جدید هستند، نمایانگر زبان رومیایی ابتدایی می‌باشند.) روش تطبیقی نه تنها برای برخی از واژه‌ها صورتهای بازسازی شدهٔ فرضی ارائه می‌دهد، بلکه بر انواع تحولات حادث نیز پرتو می‌افکند. تفاوتهای موجود بین یك‌صورت ابتدایی بازسازی شده و صورتهای شناخته شده‌ای که صورت ابتدایی بربنیاد آنها ایجاد می‌شود، نیازمند توجیه است. این توجیه به واسطهٔ تحولاتی فراهم می‌شوند که در فاصلهٔ زبان ابتدایی و زبانهای جدید تر رخ می‌دهند.

گذشته را نمی‌توان ازطریق روش تطبیقی کلاً بازسازی کرد. ما می‌توانیم فقط به یك مرحله پیش اززمانی‌که از آن اسنادی در دست داریم، بازگردیم. به هرحال، باید پنداشت که صورتهای بازسازی شده خود موارد متحول شده‌ای ازصورتهای زبانی قدیمی‌تر هستند. حتی صورتهای بازسازی شدهٔ ممکن نیز امکان دارد ناقص باشند. برای مثال، اگر یکی از آواهای زبان ابتدایی در طول زمان از بین برود و در هیچ یك از زبانهای جدیدتر ردی ازخود برجای ننهد، راهی برای نمایاندن وجود آن آوا درزبان ابتدایی باقی نمی‌ماند. همخوان *m* درواژهٔ *lunae diem* «دوشنبه» درزبان لاتین‌عامیانه را مورد ملاحظه قرار دهید. هیچ یك از زبانهای جدید فهرست شده در شکل ۱ـ۱۸ چنین همخوانی در واژهٔ «دوشنبه» ندارد؛ در این مورد ما نمی‌توانیم همخوان *m* را برای زبان رومیایی ابتدایی بازسازی کنیم، مگر شواهد دیگری بیابیم که در آنها *m* ظاهر شود.

در مورد زبانهای رومیایی روش تطبیقی واقعاً لازم نیست. تاریخ این زبانها پر از اسناد است، بنابراین، دربارهٔ آنها می‌توان مستقیماً تصمیم گرفت. اما، در مورد اکثر زبانها وضع بدین منوال نیست. در واقع، در مورد تاریخ اکثر زبانهای جهان شواهد واقعی اندکی‌موجوداست. البته، در مورد زبانهایی‌که فاقد نظام نوشتاری هستند یااخیراً دارای نظام نوشتاری شده‌اند، وضع‌بدتراست. دراین قبیل موارد، روش تطبیقی‌می‌تواند تاریخ زبانهای مورد نظررا تاحدودی مشخص کند. اما، حتی‌درچنین مواردی نیز، قرض‌گیری گسترده می‌تواند مسئله را چنان پیچیده‌کند که تعیین اینکه کدام زبانها واقعاً بدهم مربوطند وکدام زبان سایرین را تحت تأثیر قرار داده و به منزلهٔ منبع قرض‌گیری عمل کرده است، دشوار می‌شود. هرچند زبان‌شناسان بطورمعقول اطمینان دارندکه توانسته‌اند

---

11. proto-form

12. proto-language

میان بسیاری از زبانهای اروپایی رابطه ایجاد کنند، اما، برای مثال، به‌هنگام پرداختن به روابط زبانهای آفریقا یاسرخپوستان آمریکای جنوبی‌وشمالی، اطمینان خودرا به‌مقدار زیادی ازدست می‌دهند. خوانندگانی که به‌بررسی روابط درسرتاسر جهان علاقه دارند، بهتر است به فصل اول رجوع کنند، که در آنجا این موضوع بطور مختصر مورد بحث قرار گرفته است.

ابزار دیگر برای بازسازی تاریخ زبان بازسازی درونی[13] است. برخلاف روش تطبیقی (که نیازمند اطلاعاتی از دو یا چند زبان خویشاوند می‌باشد)، بازسازی درونی مبتنی برشواهد برگرفته ازیك‌زبان است. دراینجا زبان‌شناس تاریخی می‌کوشدصورتهای قدیمی‌تر زبان‌را، و نیز قواعد تحولی پدید آورندهٔ صورتهای جدید را مشخص کند. اطلاعات لازم برای بازسازی درونی اساساً از تغییرات حادث در نماهای آوایی تکواژهای منفرد فراهم می‌شود. زبان‌شناس فرض براین می‌دارد که در برهه‌ای از زمان در قدیم، تکواژی فقط یك صورت آوایی داشته و دیگر اینکه، هر وضعیت جدیدی که بیش از یك‌صورت دارد، ناشی از تحول زبانی است. به‌عبارت دیگر، هرتحول حادث در تاریخ زبان اغلب رده‌ای ازصورتهای قدیمی‌تر برجای می‌نهد، و بدین ترتیب، فرد تحلیل‌گر را قادر می‌سازد تا در مورد مرحلهٔ ابتدایی‌تر زبان بینشی کسب کند. مرحلهٔ قدیمی‌تر حاصل از بازسازی درونی مرحلهٔ پیش‌ـ‌زبان[14] نامیده می‌شود. برای مثال، اگر ما از اطلاعات مربوط به‌انگلیسی جدید و از اصول بازسازی درونی استفاده کنیم، می‌توانیم صورتهایی از پیش‌ـ انگلیسی جدید[15] را مشخص کنیم. بازسازی درونی فقط معلوم می‌داردکه این‌قبیل صورتهای زبانی پیش‌ازدوران انگلیسی جدید وجود داشته‌اند؛ این روش نمی‌تواند زمان دقیق وقوع آن صورتهای زبانی را مشخص کند (مثلا انگلیسی میانه یا انگلیسی باستان).

در فصل ۱۰، چند موقعیت را بررسی کردیم که در آنها یك زبان معاصر دارای تکواژهایی با دو نمای آوایی بود؛ همچنین، قاعدهٔ واجی همزمانی‌ای را مورد بررسی قرار دادیم که برای ارتباط دادن صورتهای آوایی به نمای‌واجی به‌کار می‌رفت. همان اطلاعاتی که به منزلهٔ شالودهٔ این تحلیل به‌کار رفت، می‌تواند برای کاوش تاریخ زبان نیز به‌کار رود. برای مثال، جایگزینی انسدادیهای واکدار اسپانیولی، یعنی [b، d، g]، با سایشیهای واکدار [β، ð، γ]، حاکی ازوجود یك نمای واجی‌واحد ویك قاعدهٔ واجی

13. internal reconstruction
14. pre-language
15. pre-English

است که انسدادی‌های واکدار را در جایگاه میان واکه‌ای به سایشی تبدیل کرده است. از طریق بازسازی درونی، فرض می‌شود که درمرحلهٔ قدیمی‌تر اسپانیولی (پیش‌ـاسپانیولی)، فقط انسدادیهای واکدار وجود داشته‌اند. سپس، با افزودن قاعده‌ای که ارزش [پیوسته] را تغییر داد، یعنی بین واکه‌ها [ــ پیوسته] را به [+ پیوسته] مبدل ساخته زبان پیش‌ـاسپانیولی متحول شده است. در مورد تحول تاریخی انسدادیهای واکدار آلمانی نیز می‌توان چنین استدلالی ارائه نمود. به‌طوری‌که در فصل ۱۰ متذکر شدیم، در آلمانی جدید در جایگاه پایانی واژه فقط انسدادیهای بیواك ظاهر می‌شوند، اما بسیاری از تکواژها نمایانگر جایگزینی انسدادیهای واکدار و بیواك به‌وسیله یکدیگر هستند، البته انسدادیهای بیواك تنها در پایان واژه وقوع می‌یابند؛ برای مثال، [hUnt] «سگ» و [hUndə] «سگها». از دیدگاه تاریخی، اطلاعات را می‌توان برای بازسازی گونهٔ قدیمی‌تر آلمانی (پیش‌ـآلمانی‌جدید) به‌کار برد که در آن تنها صورت آوایی برای واژهٔ «سگ» چه در مفرد و چه در جمع، [hund] بود. به‌دنبال این مرحله، ما فرض می‌کنیم که بر پیش‌ـآلمانی جدید یك قاعدهٔ واجی در زمانی افزوده شد، درنتیجه، در جایگاه پایانی واژه انسدادیهای [+واکدار] تبدیل به [ــ واکدار] شدند. این تحلیل را می‌توان به کمك اطلاعات تطبیقی مورد تأیید قرار داد، زیرا واژهٔ *hound* [hawnd] در انگلیسی جدید از نظر تاریخی با واژهٔ «سگ» آلمانی، یعنی با [hUnt] مرتبط است. واژهٔ انگلیسی درجایگاه پایانی [d] واکدار را حفظ کرده‌است؛ زبان انگلیسی تحت تأثیر تحول واجی‌ای که درآلمانی رخ‌داد، قرار نگرفت.

تحولات حادث درصورتهای آوایی یك تکواژ جدید فقط یکی ازموارد تحول زبانی است. همچنین، ممکن‌است‌درنظام همزمانی زبان وقوع یك‌واحد آوایی نسبتاً نادر باشد. برای مثال، در انگلیسی جدید آوای [ŋ] به‌مراتب کمتر از سایر خیشومیها، یعنی [m] و [n] ظاهر می‌شود. افزون بر آن، جفتهای کمینهٔ نسبتاً اندکی وجود دارند که به‌واسطهٔ [ŋ] ویك خیشومی دیگر ازهم متمایز می‌گردند، هرچند که بسیاری ازجفتهای کمینه بواسطهٔ [m] و[n] ازهم متمایز می‌شوند، مانند *might/night*، *mine/nine*، *map/nap*. این نمایانگر آن است که دردوران پیشین، [ŋ] در انگلیسی یك واحد آوایی تمایز دهنده به‌شمار نمی‌آمد. درانگلیسی جدید [ŋ] عموماً پیش از [g] و [k] (که جایگاه تولید هر دو باجایگاه تولید [ŋ] یکسان می‌باشد)، و گاهی اوقات در پایان واژه ظاهر می‌شود. جفتهای کمینهٔ جدید حاصل از[ŋ] و [m] یا [n] تقریباً فقط موقعی امکان پذیر می‌شود که آوای خیشومی در جایگاه پایانی واژه ظاهر شود: مانند seem [sim]، seen [sin]، و sing [sɪŋ]. از دیدگاه بازسازی درونی، وقوع محدود

[η] مشخص می‌کند که، ازنظر تاریخی، [η] هرگز با [m] و[n] جفت کمینه‌ای ایجاد نمی‌کرد، بلکه [η] فقط پیش از [k] و [g] ظاهـر می‌گشت. سپس، آوای [g] پس از [η] در پایان واژه حذف شد، وبدین ترتیب، درانگلیسی جدید جفتهای کمینه‌ای به‌وجود آورد. ازاین‌رو، ما فرض می‌کنیم که [siηg]* صورت پیش- انگلیسی جدید ریشهٔ sing است، و در واقع، اسناد مدونی از انگلیسی باستان در دست است که حاکی از وجود [g] هستند. املای انگلیسی قدیم ونیز جدید، مثلاً *sing*، این ادعارا تأییدمی‌کند.

بسیاری از محدودیتهای روش تطبیقی در مورد بازسازی درونی نیز به چشم می‌خورد به‌هرحال، این دو دیدگاهی که در مورد بررسیهای درزمانی ارائه شد، تاریخ زبانها و ماهیت تحول زبانی را بطور اساسی روشن می‌سازند.

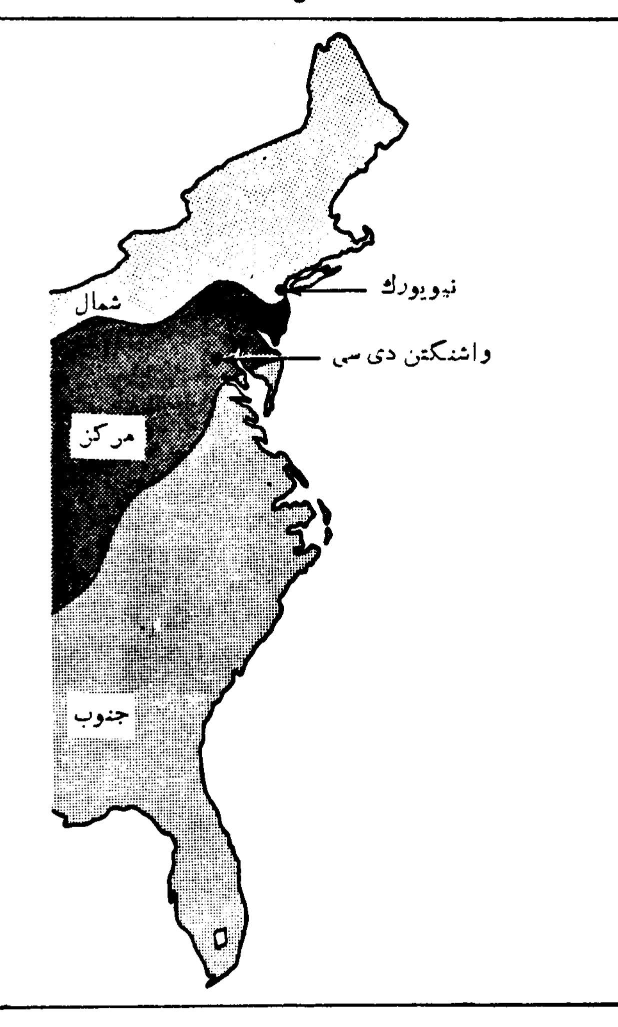
ارتباط همگانی

میزان ارتباط همگانی[16] میان سخنگویان یك‌زبان عامل مهمی در به‌وجودآمدن لهجه‌ها یا زبانهای خویشاوند است. اگر همهٔ سخنگویان یك زبان باکلیهٔ سخنگویان دیگر ارتباط داشته باشند، درآن صورت، هرچند تحول زبانی رخ می‌دهد، امازبان به‌لهجه‌ها یازبانهای جدید تبدیل نمی‌شود. البته، سخنگویان اکثر زبانها خیلی زیادتر از آن هستندکه بتوانند همه بایکدیگر ارتباط برقرارکنند.

افزون بر تعداد سخنگویان، عدم وقوع ارتباط همگانی کامل ممکن است ناشی‌از عوامل متعددی باشد. ویژگیهای جغرافیایی ممکن است مانعی برسرراه ایجاد تماس میان اقوام مختلف باشد؛ درگذشته، یك‌رودخانهٔ وسیع یا یك سلسله‌کوه گاهی اوقات مانع بزرگی برای ارتباط همگانی به‌شمار می‌رفت. ازاین‌رو، اغلب متوجه می‌شویم‌که لهجه‌ها یا زبانهای خویشاوند به‌واسطهٔ وجود رودخانه،کوه، دریاچه، وغیره پدید آمده‌اند. برای مثال، زبان‌کاتالی به‌واسطهٔ کوههای ایبری[17]، واقع در شمال شرقی اسپانیا، از اسپانیولی کاستیلی[18] جدا شده، و اسپانیولی اندالوسی[19] به‌وسیلهٔ کوههای سیرا مورنا[20]، واقع در جنوب اسپانیا، ازکاستیلی جدا گشته است. به طریق مشابه، ساحل شرقی ایالات متحده را می‌توان به سه‌منطقه لهجه‌ای عمده، یعنی شمال، مرکز، وجنوب تقسیم کرد. گستره این‌مناطق را می‌توان درشکل ۲-۱۸ ملاحظه نمود. اگریك‌نقشهٔ جغرافیایی روی شکل ۲-۱۸ قرار

16. intercommunication
17. Iberian Mountains
18. Castilian Spanish
19. Andalusian Spanish
20. Sierra Morena

شکل۲ -۱۸



دهیم، متوجه خواهیم شد،که تا حدود زیادی، مرز بین قسمت مرکزی وجنوب برکوههای بلوریج[۲۱] واقع در ویرجینیا وکارولینای شمالی منطبق می‌باشد.

موانعی که سخنگویان یك زبان را از ارتباط همگانی باز می‌دارند، همیشه مانند سلسله جبال وپدیده‌های مادی نیستند. برای مثال، موقعی که، بخش بخصوصی ازجمعیت به‌خاطر طبقهٔ اجتماعی از سایرین جدا می‌شود، ارتباط همگانی کمتر صورت می‌گیرد.

21. Blue Ridge

بنا براین، احتمال زیاد می‌رود که لهجه‌های جداگانه ایجاد گردند، لهجه‌های حاصل از این قبیل تقسیم بندیهای مبتنی بر طبقهٔ اجتماعی در یك جامعه، ماهیت اجتماعی دارند، نه منطقه‌ای؛ یعنی، لهجه از ویژگیهای مردم متعلق به‌طبقهٔ اجتماعی خاص نشأت می‌گیرد، نه از ویژگیهای خاص منطقه‌ای ازکشور. در سالهای اخیر، تعدادی از زبان‌شناسان و جامعه‌شناسان به پژوهش پیرامون نوعی زبان مشغول بوده‌اندکه عموماً انگلیسی سیاهان نامیده می‌شود. این، یك لهجهٔ اجتماعی است‌که توسط بسیاری از سیاه پوستان آمریکاکه قشر اجتماعی- اقتصادی پایین‌تری را تشکیل می‌دهند (یا زمانی تشکیل می‌دادند)، به‌کار برده می‌شود. به خاطر جدایی سیاهان و سفید پوستان و انزوای فرهنگی و زبانی، چنین لهجه‌ای وجود دارد، ودربرخی موارد، هنوز هم در جامعهٔ ما حاکم است.

در فصل ۲۰ پیرامون لهجه‌های اجتماعی مفصلتر بحث خواهیم‌کرد.

درست بدان گونه که فقدان ارتباط همگانی موجب پیدایش تمایزات لهجه‌ای می‌شود، وجود آن نیز ممکن است از به‌وجود آمدن لهجه‌های جداگانه جلو گیری کند. در واقع، ارتباط همگانی ممکن است حتی موجب یکنواخت‌سازی لهجه‌ای[22] شود، یعنی وضعیتی که درآن تفاوتهای لهجه‌ای ازبین می‌رود.

جابجایی جمعیت یکی از عوامل عمدهٔ یکنواخت سازی لهجه‌ای است. هرچه مردم از منطقه‌ای به منطقهٔ دیگر نقل مکان می‌کنند، لهجهٔ خودرا به‌همراه می‌برند. آنان بر اثر مواجه شدن بالهجه‌ای جدید، ممکن است برخی ازویژگیهای قدیم خودرا از دست دهند و درهمان حال ویژگیهای جدیدی را کسب کنند. بدین‌طریق، یك لهجهٔ جدید ایجاد می‌گردد؛ لهجه‌ای‌که جایگزین دولهجهٔ متمایز پیشین می‌شود.

در دوران اخیر، یکی دیگر از عوامل یکنواخت سازی لهجه‌ای ممکن‌است استفاده از انواع وسایل ارتباط جمعی باشد. نخستین مجرای ارتباطی‌ای که به‌ذهن می‌رسد، تلویزیون است، اما اثرات تلویزیون روی‌گفتار ملت هرگز بطورکامل مورد بررسی قرار نگرفته است. باید متذکر شدکه تلویزیون فرصت لازم را برای وقوع ارتباط همگانی فراهم نمی‌سازد. مردم به‌تلویزیون گوش می‌دهند، اما با آن سخن نمی‌گویند؛ ارتباط در این باره یك جانبه است.

عوامل غیرزبانی

تفاوت بین زبان ولهجه یك موضوع زبان شناختی صرف نیست. ممکن است دو

---

22. dialect leveling

نظام ارتباطی به‌اندازه‌ای شبیه هم باشند که بطور دوجانبه درك گردند، اما از آنها باعنوان زبانهای متفاوت یاد شود. برای مثال، ما معمولاً هلندی و آلمانی را دوزبان متفاوت تلقی می‌کنیم، هرچند آلمانی زبانهای شمال این‌کشور براحتی می‌توانند باهمسایگان خود، که به‌زبان هلندی تکلم می‌کنند، ارتباط برقرار نمایند. این دونظام، دراصل به دلایل سیاسی یا ملی‌گرایانه، به‌عنوان دوزبان متفاوت تلقی می‌شوند، نه لهجه‌هایی از یك زبان واحد. یعنی، مرزی که این‌دوکشور مختلف را از هم مجزا می‌کند، به‌عنوان مرز زبانی عمده نیز پنداشته می‌شود، هرچند چنین مرزی وجود ندارد، عامل غیر زبانی، یعنی هویت‌ملی، چنان قوی است که واقعیت زبانی را مغلوب می‌سازد، و این باور که کشورهای متفاوت باید زبانهای مختلفی داشته باشند، هنوزهم به‌قوت خود باقی‌است.

درچین نیز مرزهای ملی در طبقه‌بندی زبان مؤثر است. اغلب سخن از زبان چینی رانده می‌شود، اما تفاوت بین لهجه‌های چینی بمراتب بیشتر از تفاوت آلمانی و هلندی است. در بسیاری ازموارد، سخنگویان لهجه‌های متفاوت چینی، زبانهای یکدیگر را نمی‌فهمند. از دیدگاه زبان‌شناسی، هرکسی می‌تواند به‌زبانهای متفاوت تکلم کند، اما وضعیت سیاسی و این واقعیت که‌کشور چین از یك نظام نوشتاری واژه نگار استفاده می‌کند، این تصور را پدید می‌آورد که زبان چینی دارای تعدادی لهجه‌های بسیار متفاوت است.

نمونهٔ جالب دیگری ازعوامل غیرزبانی مؤثر درطبقه‌بندی لهجه‌ها را می‌توان در تاریخ بررسی انگلیسی سیاهپوستان آمریکا یافت. موقعی‌که در این کشور در ربع دوّم قرن معاصر علاقه به‌لهجه‌ها افزایش‌یافت، لهجه‌های اجتماعی فراموش شد ودرعوض، کوششها پیرامون لهجه‌های منطقه‌ای متمرکز گردید. موقعی‌که گفتارسیاهپوستان تاحدودی موردتوجه‌قرارگرفت، پژوهشگران‌عموماً تأکیدکردندکه بین‌گفتارسیاهپوستان‌وسفیدپوستان متعلق به یك منطقه و یك طبقهٔ اجتماعی تفاوتی وجود ندارد، یاتفاوت آنها بسیار اندك است. البته، این، بازتابی ازآگاهی فزاینده درمورد حقوق فردی و نیاز به‌معتبر شناختن مساوات میان نژادها بود. دردههٔ ۱۹۶۰، درآنجاکه سیاهپوستان مدعی میراث زبانی و فرهنگی‌خود شدند، پژوهشگران زبانی بتدریج ازیك لهجهٔ خاص انگلیسی، یعنی انگلیسی سیاهپوستان سخن به‌میان آوردند. فردی ممکن است تأکید برموارد مشابه‌کند و بدین ترتیب اظهار دارد که یك لهجهٔ واحد وجود دارد، یا ممکن است وی بر موارد افتراق تأکید ورزد و بروجود لهجهٔ سیاهپوستان صحه گذارد. نتیجهٔ حاصل بیشتر به‌عوامل جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، وفردی بستگی دارد تا به واقعیتهای زبانی هر چند دانشمندان جهد می‌کوشند تا به‌هنگام اعلام نتایجشان دیدگاههای شخصی خودرا دخالت ندهند، اما

در پژوهشها و نتایج خود، در برابر تأثیر این قبیل عوامل بیشتر از سایرین ایمن نیستند. اما، همان‌گونه‌که با مطالعهٔ لهجه‌های اجتماعی انگلیسی آمریکایی مشخص شده است، تشخیص لهجه‌ها تحت تأثیر دیدگاههای جامعه قرار گرفته است.

نگرشها

لهجه صرفاً یکی از چند «شکل» مختلف زبان است. ما قبلاً، لهجه را به‌عنوان مجموعه‌ای از لهجه‌های فردی دانستیم که در داشتن ویژگیهای زبانی بخصوصی که در گفتار سایر سخنگویان زبان یافت نمی‌شوند، مشترك هستند. پس، روشن است که هر فردی به‌لهجه‌ای تکلم می‌کند، اما، به دلایلی، بسیاری از مردم تکلم به‌لهجه‌ای خاص را بد، نادرست، یا ناصحیح می‌پندارند. اگر در مورد فردی گفته شود که، «وی به فلان لهجهٔ انگلیسی صحبت می‌کند، به‌نحوی بطور ضمنی بیان می‌دارد که آن شخص به زبان انگلیسی تکلم نمی‌کند، یا، حداقل، به انگلیسی «خوب» سخن نمی‌گوید. به‌عبارت دیگر، در پندار بسیاری از سخنگویان‌زبان انگلیسی، اصطلاح *dialect* به معنای «لهجهٔ مردود» است. این تحول معنایی تأسف بار می‌نماید، زیرا حاکی از گرایش جامعهٔ ما به‌سوی قضاوت در مورد مردم برمبنای شیوهٔ تکلمشان است. و امّا، چه چیزی باعث می‌شود که برخی‌لهجه‌ها پذیرفته شوند، حال آنکه برخی دیگرمورد قبول‌واقع نشوند؟ کلیهٔ لهجه‌های یك زبان، همانند همهٔ زبانها، وسیله‌های کارآمدی برای ایجاد ارتباط هستند. آنها به یك اندازه نظام‌مند، رسا، کامل، وقابل تحول برای بر آوردن نیازهای آتی استفاده کنندگانشان هستند، وغیره.

در اکثر جوامع، مردم یکی ازنمونه‌های کاربرد زبانی را بیش ازهمه می‌پذیرند. آن‌کسانی‌که این‌گونهٔ خاص را به‌کار می‌برند، از نوعی منزلت برخوردار می‌گردند، و سخنگویان سایر گونه‌ها ممکن است در راستای تقلید ازاین‌گونه بکوشند. در این قبیل موارد، مامی‌توانیم از لهجهٔ معیار[23] صحبت به‌میان آوریم. کسانی‌که به لهجهٔ معیار تکلم می‌کنند، ممکن است سایر لهجه‌ها را، که از لهجه معیار متفاوت هستند، استهزاکنند. لهجه‌هایی‌که تاحدودی از لهجهٔ معیار متفاوتند، غیر معیار[24] نامیده می‌شوند. ضوابطی که برای طبقه‌بندی یك لهجه به‌عنوان معیار یا غیرمعیار به‌کار بسته می‌شود، معمولاً ارتباطی به واقعیتهای زبانی‌لهجه ندارند، یا ارتباط کمی‌دارند. این‌قبیل‌قضاوتها بیشترمبتنی بر واقعیتهای غیرزبانی هستند. گزینش لهجهٔ معیار به‌کمك مسایلی از قبیل اعتبار سیاسی، فرهنگی، یا

23. standard dialect 24. nonstandard

اجتماعی کسانی تعیین می‌شود که بدان تکلم می‌کنند، گفتار آنان که در جامعه از چنین اعتباری برخوردار است، معیار تلقی می‌شود: گفتار افراد فاقد اعتبار و منزلت ممکن است غیر معیار به‌حساب آید.

مسئلهٔ لهجهٔ معیار و غیر معیار در بسیاری از زبانها مطرح است. برای مثال، فرانسوی پاریسی عموماً به‌عنوان لهجهٔ معیار زبان فرانسه پذیرفته می‌شود. سایر لهجه‌های منطقه‌ای از اعتبار کمتری برخوردارند. اما، اعتبار زبان فرانسه پاریسی ربطی به ویژگیهای زبانی این لهجه ندارد. بلکه، زبان فرانسه پاریسی الگویی است که دیگران به‌خاطر اعتبار سیاسی، فرهنگی و اقتصادی پاریس برای کسب آن می‌کوشند. تکلم به‌زبان فرانسهٔ پاریسی حاکی از این است که شخص یا باید اهل پاریس باشد، یا یك فرد تحصیل کرده و بافرهنگ.

در ایالات متحده هیچ لهجهٔ منطقه‌ای به‌عنوان الگو عمل نمی‌کند. آنچه که در شهر نیویورك انگلیسی معیار تلقی می‌شود، در فورت ورث، واقع در تگزاس، معیار به شمار نمی‌آید، هر منطقهٔ این کشور زبان معیار خود را داراست. از این‌رو، صحبت دربارهٔ انگلیسی معیار، در واقع بسیار ساده جلوه دادن یك وضعیت لهجه‌ای خیلی پیچیده است.

چون تقریباً کلیهٔ لهجه‌های انگلیسی آمریکایی بطور متقابل قابل فهم است، واقعاً نیازی به‌یك لهجهٔ معیار واحدی که علاوه بر لهجهٔ محلی و بومی مورد استفادهٔ مردم قرار گیرد، نیست. حتی بدون یك لهجهٔ معیار واحد، کلیهٔ سخنگویان انگلیسی آمریکایی می‌توانند بایکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند. هرچند نقش اصلی زبان ایجاد ارتباط می‌باشد، لهجه‌ها می‌توانند اهداف دیگری را نیز برآورده سازند. لهجه‌های منطقه‌ای را می‌توان به‌منزلهٔ وسیلهٔ بیان افتخار به ایالت، منطقه، یا شهر متکلم آن تلقی کرد. برای مثال، مطالب طنزآمیز و داستانها و لطیفه‌هایی که دربارهٔ مردم تگزاس گفته می‌شود، درواقع منعکس‌کنندهٔ این مورد است. همچنین، لهجه‌های اجتماعی موجب می‌شوند که شخص خود را از دیگران جدا کند، یا، ازسوی دیگر، بااستفاده از لهجهٔ اجتماعی خاص، فرد می‌تواند همرنگی خود با سخنگویان آن لهجه را ابراز نماید. بااستفاده از لهجهٔ مربوط به طبقهٔ بالا یا متوسط، شخص می‌تواند به دیگران بفهماند که به‌حد معینی از تعلیم و تربیت و به میزان معینی از درآمد دست یافته است. بخشی از گذر به طبقهٔ اجتماعی بالاتر را فراگیری لهجهٔ جدید تشکیل می‌دهد تا بازتابی از موقعیت اجتماعی جدید شخص باشد. البته، باید دقت کرد که در این‌باره تعمیم بیش از حد پیش نیاید. بسیاری از مردم باوجود داشتن تحصیلات قابل توجه، درآمدهای بالا، و تمام دیگر ویژگیهای طبقات اجتماعی بالاتر، به لهجه‌هایی تکلم می‌کنند که سایرین ممکن است آنها را غیر معیار

بنامند. قضاوت روی اشخاص براساس نحوهٔ تکلـم آنها، تقریباً به آن اندازه بی‌اساس است که براساس رنگ چشم یا وزن روی میزان هوش واستعداد شخص‌قضاوت‌شود.

خلاصه

تحول زبانی دلیل اصلی پیدایش لهجه‌ها وزبانهای خویشاوند است. روش تطبیقی وبازسازی درونی، برای‌کشف تحول زبانی، مشخص‌کـردن انواع تحولات حـادث، و بازسازی نیازبان وصورتهای پیش‌ـزبانی، ابزارهایی را فراهم می‌سازد. درصورتی‌کـه سخنگویان یك‌زبان در ارتباط همه جانبهٔ کامل با یکدیگر نباشد، چنین تحولی به احتمال زیاد منجر به‌پیدایش لهجه‌ها وزبانهای جدید می‌شود. موانع فیزیکی‌ای از قبیل رودخانه یاکوه، یاموانع دیگری از قبیل لایه‌بندی اجتماعی می‌توانند ازارتباط همگانی‌جلوگیری کنند. ازسوی دیگـر، جابجـایی جمعیت ووسایل ارتباط جمعی، تمـاس میان سخنگویان لهجه‌های مختلف را افزایش می‌دهد و ممکن‌است در نهایت بدیکنواختی لهجه منجر گردد. ازدیدگاه زبان‌شناسی، هرلهجه‌ای بداندازهٔ لهجهٔ دیگرخوب است. کلیهٔ لهجه‌ها، گونه‌های زبانی نظام‌مند، رسا، و خلاق هستند.

جُستار بیشتر

۱ــ در این فصل، برخی از اصول روش تطبیقی مورد بحث قرار گرفت. عـلاوه برارائهٔ قواعد طبیعی، زبان‌شناس تاریخی با این قرض نیز به‌کار خود ادامه می‌دهـدکه، تحولات زبانی عموماً و تحولات واجی خصوصاً منظم هستند، ودر همهٔ شرایط مـربوطه بدون استثناء به وقوع می‌پیوندند. برای مثال، بـررسی تاریخی اسپانیولی، در مقایسه با زبانهای رومیایی خویشاوند، نشانگر آن است‌که در اسپانیولی یك قاعـدهٔ واجی‌ای پدید آمدکه در آغاز واژهٔ پیش‌از خوشه‌هـای همخوانی‌ای‌که با [s] آغـاز می‌شدند، واکهٔ [e] راافزود.

(برای بحث همزمانی این مورد به فصل ۱۰ رجوع کنید). برای هرصورت زبان رومیایی ابتدایی آغازشونده با خوشه‌ای مثل [sp–]، برابر اسپانیولی جدیـد آن شکل آوایی [esp–] راخواهد داشت. به‌هنگام‌کاربرد روش تطبیقی، زبان‌شناس‌باید صورتهای ابتدایی پیشنهادی وقواعد درزمانی را بیازماید تااطمینان حاصل‌کندکه هر قاعده دربرابر هرصورت ابتدایی آزموده می‌شود، و دیگر اینکه، این قاعده بدون استثنا صورت زبانی جدید وصحیح را درهرمورد تولید می‌کند.

اصول‌روش تطبیقی را درمورد هرستون داده‌های زیر به‌کاربندید تا زبان ابتدایی‌ای

پدید آید که منشأ سه‌واژهٔ موجود درزبانهای ساختگی A، B، و C باشد. به‌منظور انجام این عمل، لازم است برای هرزبان جدید قاعدهٔ درزمانی‌ای پیشنهاد شود که برای توجیه تحول واجی حادث بین‌زبان ابتدایی وزبان جدید به‌کارمی‌رود. هرقاعده را باهرصورت ابتدایی بیازمایید. (تذکر: بهترین راه حل نیازمند فقط یك قاعدهٔ واجی طبیعی بـرای هرکدام از این سه‌زبان خواهد بود.)

معنا	زبان A	زبان B	زبان C
«درخت»	[bal]	[balo]	[balo]
«باد»	[kantid]	[kantid]	[kantit]
«آسمان»	[pit]	[pit]	[pit]
«ماه»	[upar]	[ubaru]	[uparu]
«رعد»	[tudab]	[tudab]	[tudap]
«چمن»	[ebig]	[ebig]	[ebik]
«دریاچه»	[kamp]	[kampe]	[kampe]
«باران»	[amegog]	[amegog]	[kamegok]
«خورشید»	[pitad]	[pidad]	[pitat]
«کوه»	[gonum]	[gonum]	[gonum]
«ستاره»	[tik]	[tigo]	[tiko]
«دره»	[otupid]	[odubid]	[otupit]
«بوته»	[sitep]	[sidep]	[sitep]
«علف هرزه»	[dorak]	[dorago]	[dorako]
«تپه»	[inogeb]	[inogeb]	[inogep]
«جویبار»	[idirek]	[idirek]	[idirek]

۲ــ بازسازی درونی مبتنی براین واقعیت است‌که تحولات درزمانی حادث در یك زبان ردهایـی از نظام پیشین برجای می‌نهند. معمولترین نـوع رد عبارت است از حضور دو یا چند نمای آوایی برای یك تکواژ واحد. تحول واکه‌ای گسترده درانگلیسی میانه را با توجه به‌بازسازی درونی مورد ملاحظه قرار دهید (تحول واکه‌ای گسترده در بند سرم «جستار بیشتر» فصل ۱۰ مورد بحث قرارگرفت).

تحول واکـه‌ای گسترده در انگلیسی جـدید شواهـدی از نظام واکه‌ای انگلیسی

میانه به‌جای گذاشت؛ پیش از تحول واکه‌ای گسترده، واکه‌های سخت و غیر سخت در تلفظ برخی ازتکواژهـای انگلیسی میانه در نوسان بـود (برای مثال، [e] در ***serene*** با [ɛ] در ***serenity*** در نوسان بود). نوساناتی که در انگلیسی جدید رخ می‌دهد، برای بازسازی درونی مرحلهٔ پیش ـ انگلیسی جدید (حتی بدون داشتن شواهد مـدون مستقیم از انگلیسی میانه)، سرنخهایـی بـه‌دست می‌دهند که در واقع به انگلیسی میانه نزدیك هستند. اکنون وضعیت انگلیسی میانه را پیش از تحـول واکه‌ای گسترده مورد ملاحظه قرار دهید. براساس بـازسازی درونـی، درصورت بودن، چه فرضیه‌ای را مـی‌توان در مورد واکه‌های پیش ـ انگلیسی میانه ارائه داد؟

فصل ۱۹

لهجه‌های منطقه‌ای

در آخرین ربع سدهٔ نوزده، مطالعهٔ تحول زبانی علاقه به لهجه را افزایش داد، و تعدادی از دانشمندان آلمان، سویس، فرانسه، و ایتالیا آغاز به پژوهش پیرامون گونه‌گونی منطقه‌ای زبان کردند. آنان یك الگوی بنیادین برای جغرافیای لهجه‌ای[1]، یا لهجه شناسی منطقه‌ای[2] ایجاد کردند که هنوز هم توسط آن عده از زبان‌شناسان آمریکایی که در مورد جغرافیای لهجه‌ای به‌پژوهش می‌پردازند، به‌کار گرفته می‌شود.

پس از اینکه لهجه‌شناس از گفتار مردم منطقهٔ بخصوصی نمونه برداری کرد، داده‌های خودرا به‌کمك نشانه‌های آوایی آوانگاری می‌کند تا بتواند حتی کوچکترین تفاوتهای موجود در تلفظ را بطور مبسوط ثبت کند. گونه‌گونیهای موجود در نحو و واژگان نیز ثبت می‌شود. سپس، کلیهٔ این اطلاعات روی نقشه‌های منطقه‌ای انتقال داده می‌شود. البته، برای هرمشخصهٔ کاربرد زبانی یك نقشه تهیه می‌گردد. برای مثال، یك نقشه ممکن است نشانگر واژه‌ای باشدکه برای نامیدن نوع خاصی‌ازظرف به‌کاربرده می‌شود: مثلاً، *pail* دربرخی ازمناطق، و *bucket* درمناطق دیگر. نقشهٔ دیگر ممکن است مناطقی را مشخص کند که درآنها عده‌ای واژهٔ *greasy* را با آوای [s]، و عده‌ای دیگر با [z] تلفظ می‌کنند. درهر نقشه معمولاً می‌توان خطی کشید و دو منطقه را از هم جدا ساخت؛ برای مثال، منطقه‌ای راکه در آن *pail* به‌کاربرده می‌شود، می‌توان از منطقه‌ای جدا کرد که در آن واژهٔ *bucket* ظاهر می‌گردد. چنین خطی را خط مرز زبانی[3] نامند. یك خط مرز زبانی تنها برای ایجاد مرز بین دو لهجه کافی نیست، اما، موقعی‌که چند نقشه روی

1. dialect geography 2. regional dialectology
3. isogloss

همدیگر بیفتند، چند خط سر مرز زبانی بر یکدیگر منطبق می‌شوند. نقشهٔ ارائه شده در شکل ۲ـ۱۸، که سه منطقهٔ عمدهٔ ساحل شرقی ایالات متحده را به نمایش می‌گذارد، مبتنی بر تعداد زیادی از نقشه‌های جزئی‌تر است که هریك توزیع یك مشخصهٔ زبانی منطقهٔ خودرا نمایان می‌سازد. خط مرزهای زبانی هریك از این نقشه‌ها به‌گونه‌ای بایکدیگر جمع می‌شوند که طرحهای کلی مناطق لهجه‌ای عمده مشخص می‌گردد. به‌عبارت دیگر، مرز لهجه‌ای موقعی پدید می‌آید که دسته‌ای از خط مرزهای زبانی روی‌هم بیفتند. مردم یك طرف از مرز لهجه‌ای صورتهای خاصی را به‌کار می‌برند که توسط مردم طرف‌دیگر به‌کاربرده نمی‌شوند، و، درنتیجه، می‌گوییم، آنان به‌لهجه‌های متفاوتی تکلم می‌کنند.

مطالعهٔ لهجه‌های منطقه‌ای انگلیسی آمریکایی بیش ازچهل سال پیش آغازشد، یعنی موقعی‌که شورای جوامع فرهیختگان آمریکا[4] یك طرح پژوهشی معروف به اطلس زبانی ایالات متحده را آغازکرد. کاراولیه درمنطقهٔ نیواینگلند متمرکزشد، وبه‌دنبال آن مطالعات مربوط به مناطق جنوبی ومرکزی ساحل شرقی انجام‌گرفت. سایر پژوهشها در بخشهای مرکزی و باختری‌کشور به انجام رسید، اما مشخصه‌ها ومناطق مورد بررسی‌عموماً بسیار پراکنده مانده است. در مناطقی غیر از ساحل شرقی، به دشواری می‌توان تصویری از وضعیت لهجه‌ای منطقه به دست داد.

روشهای پژوهشی

اکثر کارهایی‌که روی لهجه‌های منطقه‌ای‌آمریکا صورت گرفته، یا به‌منزلهٔ بخشی از طرح اطلس، یا حداقل درارتباط باآن بوده است. درنتیجه، روشهای مورد استفاده برای گردآوری وتحلیل داده‌ها عموماً ازالگوی واحدی پیروی‌کرده‌اند. نخست، تعدادی از شهرها درون منطقهٔ مورد مطالعه به‌عنوان نقاط نمونه برداری برگزیده می‌شوند. برای هرنقطه، حداقل دو مشخص توسط یك پژوهشگر کارآزموده و آشنا با آوانویسی، تحلیل زبانی و لهجه‌شناسی مصاحبه می‌شوند. پژوهشگر برای‌کسب اطلاعات دربارهٔ تلفظ، واژگان، ودستور زبان، از یك‌پرسشنامه استفاده می‌کند. همهٔ پژوهشگران یك منطقهٔ خاص از پرسشنامهٔ واحدی استفاده‌می‌کنند،و، بدین ترتیب، پس ازکامل شدن پژوهش، نتایج حاصل را می‌توانند منظم وترکیب‌کنند.

هرچند برخی ازپژوهشهای لهجه‌ای براساس پرسشنامه‌های پستی انجام می‌شود، اما اکثر پژوهشها ازطریق مصاحبه‌های حضوری بین زبان‌شناسان و بومی‌زبانان جوامع تحت

---

4. American Council of Learned Societies

بررسی انجام یافته است. این نوع گردآوری اطلاعات دربارهٔ لهجه‌های منطقه‌ای کاری پرهزینه ووقت گراست، اما، بویژه اگر قرار باشد داده‌های معتبری درمورد تلفظ گردآوری شود، لازم می‌نماید. افرادی که در زمینهٔ زبان‌شناسی آموزش ندیده باشند، اغلب از تلفظ خود کاملاً بی‌اطلاع هستند و در مورد گفتار خودشان منابع اطلاعاتی بسیار بی‌اعتباری به‌حساب می‌آیند پرسشنامه‌های پستی گاهی اوقات برای گردآوری اطلاعات مربوط به واژگان مفیدند، اما، بازهم مصاحبه‌های حضوری رضایت بخش‌تر هستند. از آنجا که افراد بسیاری توجه به انگلیسی «خوب» دارند، ممکن است کاربرد واژه‌ای را که دیگران نمی‌پذیرند، حاشا کنند، حتی اگر آن واژه درجامعهٔ خودشان پذیرفته ورایج باشد. مصاحبه‌کنندهٔ ماهر اغلب می‌تواند این قبیل مواردگمراه‌کننده را عیان سازد.

نیاز به مصاحبه‌های حضوری باعث شده است که میزان حوزهٔ جغرافیایی زیرپوشش مربوط به لهجه‌های منطقه‌ای محدودتر شود. یك مصاحبه ممکن است فقط یك ساعت یا یك روز کامل طول بکشد، که بستگی به درجهٔ کامل بودن مطالعه دارد. در صورتی که حداقل در هرشهر یا هر بخش دوشخص مورد مصاحبه قرار گیرد، کارگردآوری اطلاعات مربوط به‌یك ایالت نیز چشمگیر می‌شود. تعجب‌آور نیست که بسیاری از ایالتها هنوز بطور مفصل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، بویژه اگر این ذهنیت وجود داشته باشد که گردآوری اطلاعات تنها بخش کوچکی ازمطالعهٔ لهجهٔ منطقه‌ای را تشکیل می‌دهد. تدارکات پیش از مصاحبهٔ واقعی، از قبیل انتخاب جوامع و سخنگویان، آموزش دادن مصاحبه شوندگان، یافتن منبع حمایت مالی برای اجرای طرح وغیره، ممکن است مستلزم سالها کارباشد. و حتی اطلاعات باید پس از گردآوری تحلیل شود، مورد تجدیدنظر قرارگیرد، به‌روی نقشه‌ها انتقال داده شود، و بررسی گردد. خط مرزهای زبانی باید رسم شوند، و فقط پس ازآن است که تعیین مناطق لهجه‌ای ممکن می‌گردد.

کل فرایند بررسی لهجهٔ منطقه‌ای، حتی برای یك منطقهٔ کوچك، چندین سال طول می‌کشد. درانتخاب سخنگویان‌مصاحبه شونده، لهجه شناسان اغلب افراد پیرتر با تحصیلات کمتر را برمی‌گزینند، زیرا آنها بیشتر از افراد جوانتری که تحصیلات بیشتر دارند و باسایر لهجه‌ها در تماس بوده‌اند، مایل به‌کاربرد تلفظ وواژگان محلی یا منطقه‌ای هستند. بالاخره، پس از اینکه نتیجهٔ بررسی لهجه سرانجام منتشر می‌شود، اطلاعات مربوط به ویژگیهای منطقه‌ای ممکن‌است بطور چشمگیری قدیمی شده باشد. برای مثال، یك‌بررسی بسیار دقیق در مورد واژگان ناحیهٔ هودسون ولی[5] واقع در نیویورك ونیوجرسی حاکی

---

5. Hudson Valley

از این است که واژه‌های *pot cheese* «نوعی پنیر» و *darning needle* « سنجاقك» صورتهای زبانی محلی هستند، اما *pot cheesc*، حتی موقعی کـه بیست‌سال پیش‌ازاین بررسی منتشر شد، تقریباً فقط به‌وسیله افراد پیر به‌کار برده می‌شد. افراد جوان ومیان‌سال به جای آن از *cottage cheese* استفاده می‌کردند.

برخی از مشخصه‌های منطقه‌ای مورد بحث در زیرممکن است قدیمی شده وتاکنون از گفتار افرادجوان محوشده باشد. چنین واقعیتی نباید برای خواننده عجیب جلوه کند، زیرا به‌نظر می‌رسدکه در ایالات متحده، بویژه در میان اعضای طبقات متوسط و بالاتری که تحصیلات دانشگاهی‌دارند وبه‌نقاطی غیرازمنطقه لهجه‌ای‌بومی خود مسافرت‌کرده‌اند، برخی‌ازتمایزات لهجه‌ای هم‌اکنون تحت‌تأثیرفرایندهای یکنواخت‌سازی هستند.

لهجه‌های ساحل شرقی

مرزبین لهجه‌های منطقه‌ای درطول ساحل شرقی بیش از همه مشخص است. هرچه به‌سوی غرب برویم، یافتن خط مرزهای زبانی، چه به‌صورت منفرد و چه بطور مجتمع، به‌نحو فزاینده‌ای دشوارترمی‌شود. دردرجهٔ اول، پدیداری این وضعیت به خاطرجابجایی جمعیت است. نخستین اسکانها در ساحل‌شرقی‌صورت گرفت، والگوهای لهجه‌ای به‌اندازهٔ کافی زمان در اختیار داشتند تا ثبات یـابند. برای مثال، بسیـاری از ساکنین نیوانگلند می‌توانند سوابق پیشینیان خـود در نیوانگلند را تـا بیش از دویست سال پیش ردگیری کنند. مناطق مرکزی و باختری ایـن‌کشور اخیراً مسکونـی شده‌اند، و ساکنان هرجامعهٔ این مناطق اغلب از مناطق مختلف شرق آمده‌اند. در نتیجه، تفکیك یك منطقهٔ لهجه‌ای‌از یك‌منطقهٔ‌لهجه‌ای‌درغرب کوههای آپالاش دشوارشده‌است (به‌شکل ۲ـ۱۸ مراجعه‌کنید).

شکل ۱ـ۱۹ چندین مشخصهٔ واژگانی را که مناطق لهجه‌ای جنوب، مرکز وشمال بخش شرقی‌کشور را از هم متمایزمی‌سازند، به‌نمایش می‌گذارد. توجه‌کنیدکه بسیاری از اصطلاحها حاکی از اشیای معمولی‌که در روستاها مورد استفاده قرار می‌گیرند، هستند. تاحدودی، این وضعیت ناشی ازاین واقعیت است که پژوهشهای مربـوط به اطلس زبانی بسیار براساس گفتار مردم روستا، کم تحصیلات و پیرتر ایجاد می‌شود. مناطق روستایی بطور چشمگیری بیشتر از مناطق شهری گرایش به حفظ مشخصه‌های لهجـه‌ای منطقه‌ای از خود نشان می‌دهند. ازاینها گذشته، جمعیت منطقهٔ روستایی عموماً تاحدودی ثابت‌می‌ماند. مرقعی‌که روستایی ایجاد می‌شود، تعداد اندکی ازافراد غیر برآن افزوده می‌شود، و، در نتیجه، لهجهٔ محلی‌تنها باتحولات اندکی به‌حیات خود ادامه می‌دهد. اما، درشهر، اختلاط جمعیت به مراتب سریعترمتحول می‌شود. مردم ازمناطق روستایی نزدیك، ازمناطق دورتر

و حتی ازکشورهای دیگر به شهرها مهاجرت می‌کنند. ازاین‌رو، فرد شهر نشین پیوسته در معرض لهجه‌های دیگر قرار می‌گیرد، و به دنبال آن، لهجهٔ وی نیز به تحول گرایش نشان می‌دهد.

شکل ۱-۹۱

شمال	مرکز	جنوب
string beans	green beans	snap beans
darning needle	snake feeder	snake doctor/mosquito hawk
sweet corn/com-on-the-cob	roasting ears	roasting ears
pail	bucket	bucket

شکل ۱-۱۹، افزون برارائه یك نمونهٔ کوچك ازویژگیهای زبانی متمایز در مورد این مناطق لهجه‌ای، بوضوح حاکی از این است که مناطق گویشی را همیشه نمی‌توان قاطعانه مشخص کرد. گرچه این سه منطقه برای «سنجاقك» واژه‌های متفاوتی دارند، اما مناطق مرکزی و جنوبی بی‌تردید دارای واژه‌های مشترکی هستند، از قبیل *bucket* و *roasting ears*. وضعیت مشابهی را نیز می‌توان دربررسی تفاوتهای تلفظی این مناطق یافت. واژهٔ *greasy* راکه یکی از واژه‌های شاخصی مناطق لهجه‌ای شرق است، مورد ملاحظه قرار دهید. درشمال، این واژه معمولاً با [s] تلفظ می‌شود، اما درقسمت مرکزی وجنوب، معمولترین تلفظ با [z] صورت می‌گیرد. سایر جنبه‌های تلفظ حاکی از وجود ویژگیهای مشترك بین شمال شرقی وجنوب هستند، که از قسمت مرکزی متمایزند. شاید یکی از معروفترین ویژگیهای گفتار نیوانگلند و جنوب ظاهر نشدن [r] در جایگاههای پیش ازهمخوان و پایان واژه باشد. در حالیکه فردی از قسمت مرکزی ممکن است واژهٔ *barber* را به‌صورت [barbər] تلفظ کند، افرادی از نیوانگلند یا جنوب به احتمال زیاد ممکن است آن‌را [babə] ادا نمایند، یعنی بدون [r] پیش ازهمخوان (پیش از [b]) و بدون [r] پایانی.

توزیع این لهجهٔ خاص را می‌توان باتوجه به تاریخ اسکان مهاجران در ساحل

اقیانوس اطلس توجیه کرد. استعمارگران نخستین نیوانگلند، ویرجینیا، و ایالتهای کارولینا، اهل جنوب انگلستان بودند که در آنجا، درسدهٔ هفده، [r] پیش از همخوان یا پایان واژه تلفظ نمی‌شد، بنابراین، طبعاً، آنان این لهجهٔ انگلیسی «بدون r» را با خود به‌همراه آوردند. استعمارگران بعدی، که در منطقهٔ مرکزی سکنی گزیدند، ازشمال مهاجرت کرده بودند که در آنجا [r] در آن زمان در پایان واژه یا پیش از همخوان تلفظ می‌شد، بنابراین، این ساکنین لهجهٔ «r دار» را حفظ کردند.

هرچند درمناطق لهجه‌ای شمال‌وجنوب شرقی‌در بافتهای خاصی [r] ظاهر نمی‌شود، اما لهجهٔ نیوانگلند از جنوب متمایز است، زیرا در نیوانگلند. نه در جنوب، یك قاعدهٔ واجی وجود دارد، وآن‌اینکه، هرجا به‌دنبال واژهٔ مختوم به واکه، واژه‌ای ظاهرشود که با واکه آغاز گردد، [r] بر واژهٔ نخست افزوده می‌شود. بدین‌جهت، دراین لهجهٔ شرق نیوانگلند، گفته می‌شود *Africar and Cuba* یا *Cubar and Africa*، اما هرگز *Cubar and Africar** گفته نمی‌شود.

هرچند از مناطق لهجه‌ای ساحل شرقی مثالهای بیشتری می‌توان ارائه داد، امافقط یکی از آنها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم: یعنی، تلفظ واژه‌هایی‌که با *wh* نوشته می‌شوند، مانند *which*، *whine*، و *whet*. در سرتاسر بخش مرکزی، دراکثر نقاط شمال وجنوب، و درواقع، درسرتاسر اکثر نقاط‌کشور، این واژه‌ها به‌ترتیب دقیقاً مثل *witch*، *wine*، و *wet* تلفظ می‌شوند. تنها در چند منطقهٔ پراکنده در شمال و دربرخی مناطق جنوب، بین واژه‌هایی که صورت نوشتاری آنها با *w* آغاز می‌گردند و آنهایی که‌با *wh* آغازین‌نوشته می‌شوند، تفاوت وجود دارد. درنقاطی‌که‌این تمایز وجود دارد، واژه‌هایی که با *wh* نوشته می‌شوند، باتوالی‌آغازین [hw] به تلفظ درمی‌آیند. هرچند [hw] درانگلیسی آمریکایی درحال ازبین رفتن است، جالب است توجه داشته باشیم که چه بسیارمعلمانی‌که می‌کوشند این تلفظ را بردانش‌آموزان خود تحمیل کنند؛ اکنون این در واقع تلفظی است منبعث ازصورت نوشتاری و با آنچه‌که اکثر سخنگویان تلفظ می‌کنند ارتباط چندانی ندارد. استدلالی که گاهی اوقات برحفظ تلفظ [hw] درگفتار ارائه می‌شود این است‌که از امکان سوء تفاهم ناشی از هم‌آوایی جلوگیری می‌کند، اما چنین استدلالی‌ضعیف می‌نماید. برای مثال، تقریباً درهرجمله، بافت و اطلاعات نحوی‌ای ازقبیل مقولهٔ دستوری، کاملاً روشن می‌سازد که منظور سخنگو *which* است یا *witch*، ونیازی نیست‌که دو واژه بطور متفاوت تلفظ شوند.

گفتار مناطق مرکزی وغربی

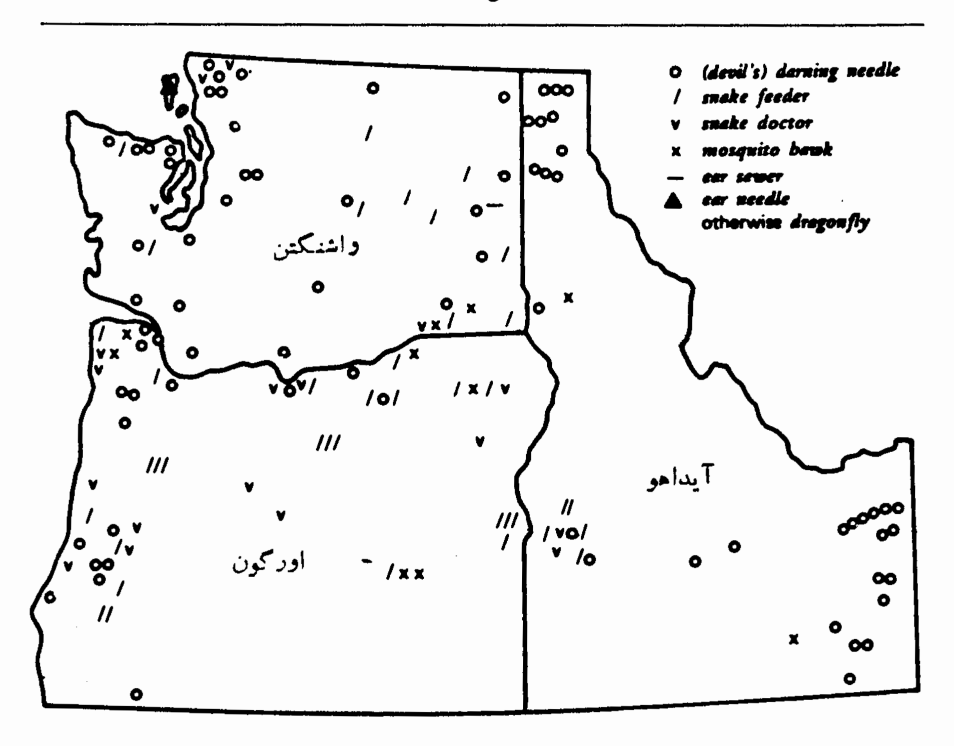
در غرب کوههای آپالاش، مرزهای لهجه‌ای دیگر مشخص نیستند. بااین حال، می‌توانیم الگوهای بنیادینی را بیابیم که حاکی از نقل مکان ساکنین این منطقه هستند. قدیمی‌ترین سکونتها نمایانگرمشخص‌ترین تقسیم بندیهای لهجه‌ای می‌باشند. ازاین‌رو، در میشیگان، اوهایو، وایندیانا، مابی‌تردید به‌مجموعه‌هایی ازخط مرزهای‌زبانی برمی‌خوریم که نمایانگر تمایزات لهجه‌ای هستند. اما، هرچه به‌سوی غرب، که اهالی آن ازهمهٔ مناطق شرق آمده‌اند، برویم، نقشه‌های لهجه‌ای شکل توزیع اتفاقی به‌خود می‌گیرند.

در میشیگان اکثراً ما با مشخصه‌های مربوط به لهجهٔ شمالی روبرو می‌شویم، حال آنکه درقسمت مرکزی مشخصه‌های غالب مربوط به‌ایلی نویزجنوبی، ایندیانا، واوهایو به‌چشم می‌خورد. بین این‌دو منطقه یك ناحیهٔ گذر وجود دارد که هم‌ویژگیهای شمال وهم قسمت مرکزی را داراست، برای‌مثال، واژهٔ *pail* در میشیگان، و *bucket* درایلی‌نویز جنوبی، ایندیانا، و اوهایو رایج است، و *pail* و *bucket*، هردودرمنطقهٔ بین این‌دورواج دارد. البته، این مناطق به مناطق لهجه‌ای شرقی متصل‌اند، و به‌طوری‌که در شکل ۲ــ۱۸ نشان داده شده است، برای مثال، بین میشیگان و منطقهٔ لهجه‌ای شمال مرز قاطعی وجود ندارد. ازاین‌رو، ازمشاهدهٔ ویژگیهای لهجهٔ شمال در میشیگان، ومشخصه‌های لهجهٔ قسمت مرکزی در اوهایو نباید متعجب شد. چون خطوط لهجه‌ای به‌تبعیت از الگوهای مهاجرتی گرایش دارند، ومهاجرت هم به‌تبعیت از مسیرهای مستقیم و معقول ازخودگرایش نشان می‌دهد، انتظار آن می‌رودکه مناطق همجوار ویژگیهای زبانی مشترکی داشته باشند. این انتظار بابررسی تگزاس و نیزسایرایالتها برآورده شده است. تگزاس شرقی‌دارای تعدادی واژگان مشترك بامنطقهٔ لهجه‌ای‌جنوب است، مانند *snap beans*. اما، درتگزاس غربی، *green beans* نیز به‌کار می‌رود. این حقیقت‌که برخی واژهای قسمت‌مرکزی در این منطقه نیز یافت می‌شود، به‌کمك الگوهای اسکانی توجیه می‌گردد، زیرا مردم منطقهٔ قسمت مرکزی ونیز جنوب، درتگزاس غربی سکنی گزیده‌اند.

در ایالات باختری، رایجترین وضعیت لهجه‌ای، به‌گونه‌ای‌که در شکل ۲ــ۱۹ نشان داده شده است، همانند وضعیت لهجه‌ای واشنگتن، اورگون و آیداهو است. در ایالات شمال غربی ما با آمیزه‌ای ازمشخصه‌های لهجه‌ای بسیار روبرو می‌شویم. مناطق لهجه‌ای شمال، قسمت مرکزی، و جنوب همه به نمایش درآمده‌اند، اما نه به‌صورت آرایش الگودار مشخص. برای مثال، هرچند *darning needle*، یعنی یك اصطلاح شمالی برای «سنجاقك» در شمال غربی آیداهو به‌کار می‌رود، در سایر نقاط آیداهو و در واشنگتن واورگون ازسایرکاربردهای همین اصطلاح کم وبیش مجزا می‌باشد. امکان

ترسیم هیچ‌گونه خط مرز زبانی برای جداکردن مناطقی که در آنها *darning needle* به‌کار می‌رود، از آنهایی که در آنها اصطلاحات جدیدی به‌کار می‌روند، از قبیل *snake feeder* در قسمت مرکزی و *snake doctor* درجنوب وجود ندارد.

شکل۲-۱۹



باید به‌خاطر سپرد که در اینجا، به‌طوری‌که در بحث پیشین دربارهٔ مشخصه‌های لهجه‌ای شرق ایالات متحده ذکر گردید، بارزترین مشخصه‌های منطقه‌ای ممکن است متعلق به روستا باشد. مناطق شهری، به‌علت اختلاط بیشتر جمعیت، ویژگیهای محلی کمتری دارند. در واقع، موقعی‌که گفتار مردم شهرهای ساحل باختری را مورد بررسی قرار می‌دهیم، اغلب به‌تشابهات بیشتری با گفتار ساحل‌شرقی برخورد می‌کنیم تا بامناطق‌روستایی غربی همجوار. بازهم بایدگفت‌که این وضعیت معلول الگوهای مهاجرتی است. برای مثال، بسیاری از افرادی که اخیراً به لوس‌آنجلس مهاجرت کرده‌اند ازشهر نیویورک بدانجا آمده‌اند.

یك گرایش جالب درکاربرد صورتهای لهجه‌ای بویژه درمناطقی مشاهده می‌شودکه در آنها مشخصه‌های لهجه‌ای چندین منطقه ظاهر می‌گردد. سخنگویان به دلایلی دوست ندارند برای شیئی واحد دو واژه داشته باشند، و اگر در منطقه دو اصطلاح به‌کار رود، مردم اغلب معانی نسبتاً متفاوتی را به آنها نسبت می‌دهند. این مورد در منطقهٔ مرزی ایندیانای شمالی، اوهایو، و ایلی‌نویز اتفاق افتاده‌است،که در آنها هم واژهٔ *pail* و هم واژهٔ *bucket* به کاربرده می‌شود. بسیاری از سخنگویان براین نکته پافشاری خواهند کردکه این دوواژه به اشیای متفاوتی اشاره دارند، اما تعداد اندکی ازآنان درمورد ماهیت این تفاوت توافق خواهندکرد. به طریق مشابه، کسانی‌که با واژه‌های *string* - *beans* ، *green beans*، و*snap beans* مواجه می‌شوند، ممکن است اظهار دارند که این واژه‌ها سبزیجات متفاوتی اشاره دارند، هرچند تفاوت آنها بندرت توضیح داده می‌شود. یك سخنگوی منفرد ممکن‌است این‌قبیل اصطلاحها را پیوسته بطور متفاوت به‌کاربرد، اما اغلب دراین قبیل موارد، بین سخنگویان تفاوت اساسی مشاهده می‌شود.

محدودیتهای جغرافیای لهجه‌ای

بررسی ویژگیهای لهجه‌ای منطقه‌ای و ثبت آنها روی نقشه، بررسی جالبی را در مورد گونه‌گونیهای موجود درگفتار سرتاسر یك کشور فراهم می‌سازد. اما، یك چنین جغرافیای لهجه‌ای، برخلاف سایر حوزه‌های زبان‌شناسی مورد بحث در این کتاب، در درجهٔ اول، مطالعهٔ کنش زبانی به‌شمار می‌رود. درجغرافیای لهجه‌ای این سؤال مطرح می‌شودکه «مردم چه‌می‌گویند؟» اما نه‌اینکه «مردم چه می‌دانند؟» مشاهدهٔ آنچه که گفته می‌شود بمراتب سهلتر ازمشخص‌کردن دانش زیرساختی آن چیزی است‌که بیان می‌گردد. تاکنون متوجه شده‌ایم که حتی بررسی لهجه‌های منطقه‌ای هم تاچه حد پیچیده است. دربخشهای پیشین، ما برخی از دشواریهای مربوط به‌درك توانش زبانی را- یعنی دانشی‌که شالودهٔ کاربرد زبانی را تشکیل می‌دهد- مشاهده نمودیم. برای مثال، برای درك واقعی زبان و مردم، دانستن اینکه برخی ازمردم واژه‌هایی مانند *whine* را با [w] آغازین تلفظ می‌کنند یابرخی دیگر با [hw]، کافی نیست. زبان‌شناس می‌کوشد تابتواند این تفاوت را توجیه‌کند. وی می‌خواهد بداندکه آیا هردونوع سخنگویان دارای نمای‌واجی وزیرساختی واحد، شاید با [hw]، هستند یانه. درصورت مثبت بودن پاسخ، سخنگویانی‌که [w] را به‌کار می‌برند باید یك قاعدهٔ واجی نیز داشته باشندکه پیش از[w] در آغاز واژه، [h] را حذف کند، حال آنکه افرادی‌که آن قبیل واژه‌ها را با [hw] تلفظ می‌کنند، چنان قاعده‌ای ندارند. زیرساخت‌کاربرد زبانی مارادستوری

تشکیل می‌دهد که صورتهای زبانی و قواعدی دارد. درك کامل تمایزات لهجه‌ای نیازمند بررسی تفاوتهای لهجه‌ای برحسب تفاوتهای موجود در صورتهای زیرساختی و قواعدی است که آنها را به‌صورتهای روساختی تبدیل می‌سازند. چنین پژوهشهایی بندرت آغاز شده است، اما این حوزه‌ای است که در آن لهجه‌شناسی می‌تواند در آینده رشد کند.

خلاصه

لهجه‌های منطقه‌ای انگلیسی آمریکایی در بخش شرقی کشور، که در آنجا الگوهای اسکانی بسیار قبل ایجاد شده‌اند، کاملاً از یکدیگر مشخص هستند. این منطقه توسط لهجه‌شناسانی که روی اطلس زبانی ایالات متحده کار می‌کنند مورد بررسی قرار گرفته‌است، و، اکثراً، زبان‌شناسانی که پیرامون لهجه‌شناسی منطقه‌ای پژوهش می‌کنند، برای گردآوری و تحلیل داده‌ها، همین روش را به‌کار می‌بندند. موقعی که به‌خارج از مستعمرات آمریکایی اولیه، یعنی غرب کوههای آپالاش حرکت می‌کنیم، خطوط مرزی بین لهجه‌های منطقه‌ای کمتر مشخص می‌شود. در منطقهٔ مرکزی این کشور، ما باویژگیهای خاصی از ساحل شرقی مواجه می‌شویم که در ارتباط با منشأ ساکنان آن هستند، و بدین‌جهت، برای مثال، میشیگان اساساً دارای لهجهٔ شمالی است، اما، هرچه به‌سوی غرب برویم، در توزیع صورتهای لهجه‌ای باالگوسازی کمتری برخورد می‌کنیم. علاوه برپژوهش بیشتر در مورد گونه‌گونی منطقه‌ای، درآینده لهجه شناسان باید توجه خودرا به‌تعیین صورتها و قواعدی نیز معطوف دارند که زیربنای تفاوتهای لهجه‌ای را تشکیل می‌دهند.

جُستار بیشتر

۱ــ درآمریکا، تفاوتهای منطقه‌ای در تلفظ بیشتر در واکه‌هاست تا در همخوانها، و واکه‌های پیش از [r] عموماً تابع گونه‌گونی لهجه‌ای هستند. در بخش شمالی ساحل شرقی، بسیاری از سخنگویان درمورد واژه‌های *merry*، *Mary*، و *marry* واکه‌های متفاوتی به‌کار می‌برند: در منطقهٔ مرکزی، و نیز درغرب و غرب مرکزی، *merry* با [ε]، *mary* با [e]، و *marry* با [ae] تلفظ می‌شود، اما، هرسه واژه اغلب هم‌آوا هستند ومعمولاً با [ε] تلفظ می‌شوند. لیکن، در این مناطق سخنگویانی هستند که [ε] را تنها با *merry* و *Mary* و [ae] را با *marry* به‌کار می‌برند. شما این واژه‌ها را چگونه تلفظ می‌کنید؟

نشانه‌های آوانگاری راکه نمایانگر واکه‌های زیر در تلفظ شما هستند، بنویسید. سپس، از یك سخنگوی لهجهٔ منطقه‌ای دیگر،بخواهید که این واژه‌ها را تلفظ کند، و تلفظ

وی را ثبت کنید. چه تفاوتهایی مشاهده می‌کنید؟

(a) orange
(b) creek
(c) root
(d) on
(e) pen
(f) fog
(g) dog
(h) can't
(i) hawk
(j) hoop

۲ــ واژه‌های ارائه شده درشکل ۱ــ۱۹ ونیز واژه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید. کدام‌یك از این واژه‌ها را در گفتار خود به‌کار می‌برید؟

منطقهٔ مرکزی‌وجنوب	شمال	معنا
polecat	skunk	«حیوانی‌که بوی تند از خود منتشر می‌کند»
sack	bag	«محفظه‌ای که از کاغذ ساخته شده است»
gutters	eavestroughs	«وسیله‌ای برای جریان یافتن آب در روی پشت بام»
skillet	spider	«حشره‌ای‌که تارمی‌تند»
seed	pit	«دانه محکم داخل میوه» (مثلاً گیلاس)
ground squirrel	chipmunk	«حیوان‌کوچك جنگلی»

درصورتی‌که شما بیش از یك اصطلاح در هر مجموعه به‌کار می‌برید (برای مثال، هم *chipmunk* و *ground squirrel*)، آیا معانی آنها متفاوت است؟ هر گونه تفاوت معنایی را با هر گونه تمایزی‌که به وسیلهٔ سایرسخنگویان لهجهٔ شما ایجاد می‌شود، بیازمایید. گاه، سن نیزعامل مهمی درکاربرد مدخلهای واژگانی است. درصورت ممکن، گونه‌ای که این واژه‌ها را تلفظ می‌کنید، با تلفظ یك سخنگوی مسن‌تر از منطقهٔ خودتان (مثلاً، پدربزرگ یا مادربزرگتان) مقایسه‌کنید.

۳ـ توزیع مواد غذایی کنسرو شده و منجمد شده در سرتاسر کشور مستلزم برچسبهایی است که آنها را برای سخنگویان لهجه‌ای منطقه‌ای مختلف بشناسانند. عناصر زبانی *string beans*، *green beans*، و *snap beans* را که در اصل به ترتیب در ساحل شرقی، قسمت مرکزی، وجنوب رایجند، مورد ملاحظه قرار دهید. کدام یک از آنها به‌عنوان برچسب برای مواد غذایی کنسروشده که در سطح کشور پخش می‌شود، برگزیده شده است؟ برای گزینش این عنصر زبانی، در مقابل سایر عناصر زبانی، چه دلایلی دارید؟ آیا می‌توانید مثالهای دیگری از مواد غذایی کنسرو شده یا منجمد شده ارائه دهید که برچسب آن غیر از برچسب مورد استفادهٔ سخنگویان جامعهٔ شما باشد؟ برچسبهای کالاهای کنسرو شده را با علامتهای پخش مواد غذایی تازه در یك خواربار فروشی مقایسه کنید.

فصل ۲۰

لهجه‌های اجتماعی

ما همه نسبت به‌گفتار خود وسایرین دارای نگرشهایی هستیم، ما، خواه آگاهانه خواه بطور ناخودآگاه، گرایش داریم براساس زبان دربارهٔ خود وسایرین قضاوت کنیم، و این قضاوتها بر بسیاری ازجنبه‌های زندگی اثر می‌نهند. اگر شخص از زبان طوری استفاده کند که دیگران آن‌را نادرست، غیرقابل قبول، یا غیرمعیار تلقی کنند، ممکن است ازداشتن شغل یا ارتقای شغلی محروم شود، یا، اگر کودك باشد، ممکن است در مدرسه‌از دادن نمرهٔ قبولی به وی امتناع شود. درفصل پیش، ما پیرامون گونه‌گونی منطقه‌ای در زبان بحث کردیم. اکنون، گونه‌گونیهای مرتبط با طبقهٔ اجتماعی را مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

هرچند برای زبان انگلیسی آمریکایی هیچ لهجهٔ منطقه‌ای واحدی وجود نداردکه کلاً به‌عنوان زبان معیار مطلوب پذیرفته شود، گفتار آمریکاییهای تحصیل‌کردهٔ وابسته به طبقهٔ بالا و متوسط بالا عمدتاً در محدودهٔ جامعهٔ خود آنان «درست» پنداشته می‌شود. عدول از این گونه لهجه‌های استاندارد منطقه‌ای، چه در تلفظ و دستور، و چه درکاربرد عناصر واژگانی، به عنوان نداشتن تحصیلات، و درنتیجه، غیرمعیار تلقی می‌شود. ازآنجا که لهجه‌های معیاری‌که اعضای یك جامعه به‌عنوان الگوهایی از گفتاری‌که ازنظراجتماعی پذیرفته است، به‌کار می‌برند، مبتنی برگفتارکسانی است‌که طبقات اجتماعی بالاتر را تشکیل می‌دهند، انتظار می‌رودکه گونه‌گونیهای لهجه‌ای متفاوت بالهجهٔ معیار، درگفتار افرادی یافت شودکه به‌سطوح اقتصادی‌ـ‌اجتماعی پایین‌تر جامعه تعلق دارند.

مطالعهٔ لهجه‌های اجتماعی و غیر معیار در میان زبان شناسان نسبتاً جدید است. در واقع، فقط در دههٔ اخیر بوده‌است‌که زبان‌شناسان وجامعه‌شناسان نیروهایی درکنار هم قراردادند تا حوزهٔ میان رشته‌ای جامعه شناسی‌زبان را، که درآن زبان وعوامل اجتماعی

مرتبط با زبان مورد بررسی قرار می‌گیرد، پدید آورند.

جابجایی جمعیت

در بررسی لهجه‌های منطقه‌ای، متذکر شدیم که مهاجرت دسته جمعی از بخشی از کشور به بخش دیگر، مشخصه‌های لهجه‌ای را با خود به همراه می‌برد. برای مثال، ایالت میشیگان تعدادی ویژگیهای لهجه‌ای مربوط به مناطق شمالی بخش شرقی کشور را داراست، زیرا ساکنان قدیمی میشیگان اکثراً از شمال شرقی به این ایالت آمده‌اند، و به هنگام مهاجرت، لهجهٔ بومی خود را به‌همراه آورده‌اند. این عامل جابجایی جمعیت، اغلب در ایجاد تمایزات لهجه‌ای مرتبط با طبقات اجتماعی نیز مؤثر است.

به‌طور کلی، گفتار مردمی که تحصیلات و درآمدهای نسبتاً بالا دارند، بدون توجه به‌اینکه در کدام منطقهٔ کشور زندگی می‌کنند، گرایش به‌یکسان‌کردن گونه‌گونه‌های زبانی خود دارند. این امر بیشتر به‌خاطر جابجا شدن طبقات متوسط و بالاتر در جامعهٔ ماست. اشخاص جوان برای تحصیلات دانشگاهی به مکانهای دیگر می‌روند و سپس، اغلب در مکانهایی دور از زادگاهشان شغل پیدا می‌کنند. حتی، ممکن است در جستجوی مشاغل، شرایط جوی، یا محیط بهتر چندین بار مهاجرت کنند. هرمهاجرتی منجر به مقداری یکنواخت‌شدن لهجه‌ای می‌شود، زیرا، هرچند مردم لهجه‌های بومی‌خودرا به‌همراه‌دارند، اما در راستای هر لهجهٔ جدیدی که درمعرضش قرارمی‌گیرند، لهجه‌شان متحول می‌شود، چون اعضای طبقهٔ متوسط مایلند با سرعتی نسبتاً بیشتر با محیط جدید خود همگون شوند، درنتیجه بسیاری از مشخصه‌های متفاوت و بارز گفتارشان معمولاً بسرعت از بین می‌رود. در این‌سطح از جامعه، اغلب تشخیص سکونتهای طولانی در یك شهر یاحومهٔ شهر ازآن کسانی‌که تازه وارد جامعه شده‌اند، دشوارتراست.

درمورد اعضای متعلق به‌طبقات اقتصادی- اجتماعی پایین‌تر، که درمورد مهاجرت و امکانات اسکانی، انعطاف پذیری بسیار کمتری دارند، وضعیت تا حدودی متفاوت می‌نماید. درحالی‌که در مقصد مورد نظر افراد وابسته به‌طبقهٔ متوسط معمولاً شغلی درانتظار است، افراد طبقهٔ پایین‌تر اغلب برای یافتن کار نقل مکان می‌کنند. ازآنجا که اینان پول زیادی ندارند، در نتیجه مجبور می‌شوند در محله‌های در سطح پایین‌تر و با اجاره‌بهای کمتر و نزدیك وسایل نقلیه عمومی اسکان یابند تابتوانند برای یافتن کار، راحت‌تر نقل‌مکان‌کنند. البته، مردمانی‌که قبلا دراین قبیل مناطق ساکن هستند، ممکن است درست چنین وضعیتی داشته باشند- یعنی خود تازه‌واردینی باشندکه برای یافتن‌کار به‌شهر آمده باشند. در واقع، هنگامی‌که مردم از مکانی به مکانی دیگرمی‌روند، اغلب می‌کوشند

در همسایگی کسانی اسکان یابند که وضعشان با آنها یکسان است، وحتی قبلاً با آنها همسایه بوده باشند. نتیجهٔ این وضعیت را می‌توان درهر شهر بزرگ آمریکا مشاهده نمود. این وضعیت، پیدایش جوامع «خارجی» درمناطق شهری مارا توجیه می‌کند- جوامع متعلق به ایرلندیها، ایتالیاییها، لهستانیها در درون و اطراف نیویورك؛ اوکراینیها و عربها در دیترویت؛ چینی‌ها در سانفرانسیکو؛ و غیره. الگوهای اسکانی مردم فقیرتر تا حدودی ساخت نژادی و طبقاتی برخی مناطق‌شهری را، مانندمحله‌های سیاهپوستان، مناطق‌چیکانو[1]، و همسایگان سفیدپوست و فقیر جنوبی را توجیه می‌کنند. تعصبات نژادی یا طبقاتی در تعیین اینکه تازه واردین یك شهر درکجا زندگی خواهند کرد، مؤثر است. به‌هرحال، این قبیل همسایگیها به‌خاطر انتخاب مهاجرینی ایجاد می‌شودکه می‌خواهند در جامعه‌ای زندگی‌کنندکه افرادی مثل خودشان قبلا در آنها اسکان یافته‌اند.

برخلاف جابجایی‌اعضای طبقهٔ متوسط، جابجایی اعضای طبقهٔ پایین‌تر عموماً منجر به‌یکنواخت سازی لهجه‌ای نمی‌شود. همگونی با محیط جدیدی‌که به‌تحول لهجه‌ای منجر می‌گردد، رخ نمی‌دهد. در واقع، محیط زبانی یك منطقهٔ جدید ممکن است تاحد زیادی شبیه محیطی باشدکه فرد پشت سر گذاشته است. برای مثال، تصور کنید که خانواده‌ای از منطقهٔ روستایی می‌سی‌سی پی به دیترویت مهاجرت می‌کند ودر همسایگی تعدادی از سایر خانواده‌های اهل منطقه می‌سی سی پی اسکان می‌یابد. تا جایی که به زبان مربوط می‌شود، ممکن است چنین جلوه کندکه خانواده هرگز از وطن خود بیرون نیامده است. در اطراف آنان مردم به‌همان طریقی‌صحبت می‌کنندکه درجنوب تکلم می‌کردند، و، اگر خانواده منابع مالی خودرا محدود سازد، تمایلی برای گذراندن زمان بیشتر در خارج از همسایگی نزدیك خود نشان نخواهد داد. آنان فرصت شنیدن، یادگرفتن، و به‌کار بردن لهجهٔ محلی دیترویت را نخواهند داشت.

نتیجهٔ این قبیل انزوای زبانی و اجتماعی این است‌که برخی مشخصه‌های لهجه‌ای (که امکان دارد در منطقه‌ای که مردم از آن مهاجرت می‌کنند، معیار بوده باشد) ممکن است در محیط جدیدشان غیرمعیار تلقی شود. درصورتی‌که یك مشخصهٔ لهجه‌ای از زبان معیار منطقه‌ای جدید متفاوت‌باشد، واگر به‌کاربرندگان آن مشخصه از اعضای طبقهٔ بالاتر یا متوسط نباشند، هر تفاوتی درگفتارشان به منزلهٔ غیر معیار تعبیر می‌شود. برای مثال، تلفظ [grizi] را موردملاحظه قرار دهید. ما دیدیم که این درجنوب معیاراست، اما تلفظ شمالی آن [grisi] می‌باشد. برای مثال، مردم بومی شیگاگو، دیترویت، و بوفالو،

1. Chicano

صورت زبانی [grizi] را غیرمعیار تلقی می‌کنند. البته، این تلفظ در آنجا وسایر نقاط توسط افرادی که ازجنوب آمده‌اند، بکار برده می‌شود. این سخنگویان اغلب درآمدهای پایین دارند وبا لهجه‌های منطقه‌ای شمال همگون نمی‌شوند، درنتیجه از نظر بومی زبانان شمال گفتار آنان غیرمعیار تلقی می‌گردد.

روابط متقابل بین لهجه‌های اجتماعی ومنطقه‌ای اغلب بسیار نزدیك است. مشخصه‌هایی که در یك منطقه از نشانه‌های طبقه اجتماعی پایین‌تر تلقی می‌شوند، ممکن است نشانه‌های منطقه‌ای عاریه‌ای از منطقهٔ دیگری باشند که در آن معیار بـه‌شمار می‌آیند. مثالهای دیگر عبارتنداز کاربر دواژه‌های ***anymore*** وتلفظواژه‌های ***root*** و ***roof***: ***merry***، ***marry*** و ***Mary***؛ ***pin*** و ***pen*** تفاوتهای موجودمیان‌این صورتهای‌زبانی دراصل منطقه‌ای‌است، اما یافتن‌افرادی‌که نوعی اهمیت‌اجتماعی برای‌آنها قائل می‌شوند، غیرعادی نیست. دربرخی مناطق بخش مرکز غربی کشور ما، ***root*** و ***roof*** باواکهٔ [U] تلفظ می‌شوند، و تلفظ با [u] غیر معیار پنداشته می‌شود. امـا، در بخش شمال شرقی، [u] معیار است، و آنان‌که این واژه‌ها را با [U] تلفظ می‌کنند، غیر تحصیل‌کرده انگاشته می‌شوند. به طریق مشابه افرادی‌که واژه‌های ***merry***، ***marry***،و ***Mary*** را یکسان تلفظ می‌کنند، اگر به‌منطقه‌ای بروندکه در آنجا واکه‌های هریك از این‌واژه متفاوت تلفظ شود، ممکن است بـه‌عنوان اعضای طبقهٔ پایین‌تر انگاشته شوند. در جنوب، اعضای همهٔ طبقات اجتماعی ***pin*** و ***pen*** را یکسان تلفظ می‌کنند، زیرا یکی از ویژگیهای منطقه‌ای جنوب این است‌که [ε] و [I] پیش از همخوان خیشومی یکسان تلفظ می‌شوند. اما درشمال، قائل نشدن تمایز بین [I] و [ε] پیش از خیشومیها، اغلب نشانی از طبقهٔ اجتماعی پایین‌تر تلقی می‌شود. دربسیاری از مناطق لهجه‌ای شمال شرقی، واژهٔ ***anymore*** فقط درجمله‌های حاوی عنصر منفی‌ساز ظاهر می‌شود. می‌توان گفت ***I don't do that anymore***، اما گفتن ****I do that anymore*** غیر دستوری است. درعـوض، می‌توان صورت زبانی‌ای چون ***I do that nowadays*** را به‌کاربرد. اما در سایر مناطق‌لهجه‌ای هرسهٔ این‌جمله‌ها را به‌کارمی‌برند، ودر مورد کاربرد ***anymore*** بدون عنصر منفی‌ساز، محدودیتی وجود ندارد. از دیدگاه عینی، هیچ‌یك‌ازکاربردهای ***anymore*** بردیگری ارجح‌نیست، اما، آنان‌که‌لهجه‌شان چنین محدودیتی دارد، ممکن است بـه سخنگویانی کـه لهجهٔ آنها فاقد آن می‌باشد، با دیدهٔ تحقیر بنگرند.

خلاصه اینکه، برخی مشخصه‌های دستوری، مانند کاربرد ***anymore***، و بسیاری از مشخصه‌های واجی ازنظر معیارهای اجتماعی دریك بخش‌کشورغیر معیار، اما درمکانی دیگر به‌خاطر مسایل منطقه‌ای معیار تلقی می‌شوند. قضاوتهای افراد در مورد اینکه گفتار

کسی «درست» یا «معیار» است، در درجهٔ اول مبتنی بر میزان آشنایی آنان با آن گفتار است. گفتار پذیرفته، گفتاری‌است که با لهجهٔ اجتماعی یامنطقه‌ای شخص مطابقت نماید؛ تفاوتهای موجود درگفتار بطور نادرست موارد غلط تلقی می‌شوند. حقیقت اینکه: این قبیل برداشتها منعکس‌کننده عدم‌درك ماهیت زبان، تحول‌زبانی، وگونه‌گونی لهجه‌ای‌است.

سبکهای گفتاری

در بخش مربوط به بافتها وسبکها در فصل ۶، متذکر شدیم که زبان در بافتهای مختلف به‌صورتهای متفاوت به‌کار برده می‌شود. هرسخنگویی گونه‌های زبانی متنوعی را به‌کار می‌برد، و مناسب باموقعیت، موضوع، وافراد درگیر در بافت ارتباطی، سبك گفتار خود را برمی‌گزیند. سبك در کاربرد زبانی چیزی بمراتب بیشتر از برگزیدن عناصر واژگانی مورد بحث در فصل۶ است. همچنین، سبکهای گفتاری مختلف ویژگیهای واجی خاص خود را دارند، و برخی از مشخصه‌های واجی ممیّز سبکها ممکن است در تشخیص لهجه‌های اجتماعی مؤثر واقع شوند. برای مثال، معمولاً باور براین است‌که اعضای گروههای اجتماعی پایین ترپسوند *ing* را بیشتر با آوای خیشومی لثوی [n] تلفظ می‌کنند تا باخیشومی نرمکامی [η]. در آثارمکتوب نیز این‌امر مشهود است، مثلاً به‌جای *running* از املای غیر معمول *runnin'* استفاده می‌شود. اماچنین باوری ساده اندیشی بیش ازحد دربارهٔ واقعیتهای مربوط به لهجه‌های اجتماعی زبان انگلیسی‌است. هر فردی، بدون‌توجه به‌موقعیت اجتماعی‌اش، دربافتهای موقعیتی بسیاررسمی، مانند خواندن فهرست واژه‌ها برای آموزگار، از [η] استفاده می‌کند، و، درهمان حال، در موقعیتهای بسیار غیررسمی [n] را به‌کار می‌برد. این تفاوت کاربردی، در صورتی‌که اصلاً وجود داشته باشد، عموماً فقط به سبك مربوط می‌شود. شاید این‌گونه باشدکه مردم وابسته به سطوح اقتصادی۔ اجتماعی‌پایین‌تر، در *ing* ، بیشتراز [η] استفاده می‌کنند تا [n]، اماممکن‌است آنان فقط در مواردی اندك نیاز به‌سبك رسمی گفتاری داشته باشند. به طریق مشابه در لهجه‌های اجتماعی، [t] یا [f] اغلب به‌جای [θ] درصورتهای معیار، به‌کار برده می‌شود، مانند صورتهای‌تلقی [wIt] یا[wIf] به‌عوض *with*. اما، درکلیهٔ این لهجه‌ها، هنگامی که موقعیت کاملاً رسمی است سخنگویان می‌توانند از [θ] استفاده‌کنند، و بی‌تردید این کار را انجام می‌دهند.

اغلب، همان مشخصه‌هایی راکه مردم درگفتار دیگران غیر معیار تلقی می‌کنند، در گفتار خودشان نیز ظاهر می‌شود. برای مثال، تعداد اندکی از ما معمولاً از کاربرد [n] یا [η] دربرابر ing آگاه هستیم، اما ممکن است بویژه دربافتی که نیازمند سبك رسمی

است و در آن [n] مناسب جلوه نمی‌کند، متوجه ظاهر شدن آن در گفتار شخص دیگری باشیم. ممکن است بسیاری از مردم صورتهای تلفظی [æst] و [slks] را به ترتیب برای واژه‌های *asked* و *sixth* غیر معیار تلقی کنند، حال، جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید و آنها را طوری با صدای بلند بخوانید که گویی بطور غیر رسمی با دوستی صحبت می‌کنید،

(1) I asked him to come home.

(2) Take one and five-sixths cups of sugar.

هرچند در انگلیسی معیار [æskt] تلفظ رسمی واژهٔ *asked* و [sıksθs] تلفظ رسمی واژهٔ *sixths* است، حتی تحصیل کرده‌ترین فرد، که از نظر اجتماعی سخنگوی معتبری به شمار می‌رود، به احتمال زیاد این خوشه‌های همخوانی پایانی را در گفتار سریع وغیررسمی کوتاهتر می‌کند. درنتیجه، صورتهای آوایی [æst] و[slks] ظاهرمی‌گردند، یعنی صورتهای تلفظی‌ای که در موقعیتهای بسیار رسمی، غیر معیار، اما در گفتار غیررسمی، معیار پنداشته می‌شوند.

سخنگویانی که در مورد گفتار خودشان دچار بی‌اطمینانی هستند، بیش از همه به انتقاد از گفتار دیگران گرایش دارند. مثال بارزی در این باره‌کاربرد ضمیرهای *I* و *me* است. اکثر سخنگویان در گفتارعادی می‌گویند *it's me*، اما برخی از آموزگاران این عبارت را نادرست تلقی می‌کنند و به شاگردان خود می‌آموزندکه بگویند *it is I*. در نتیجه، برخی از سخنگویان نسبت به‌کاربرد *I* و *me* حساس می‌شوند. آنان، برای مثال، باشنیدن صورت غیر معیار *John and me went home* بشدت واکنش نشان می‌دهند. اما، ممکن است در گفتار خود واکنش بیش ازحد بروز دهند وبرای اجتناب از کاربرد نادرست *me*، *I* را به‌جای *me* در بافتهای غلط به‌کار برند؛ بنابراین، به‌عوض جملهٔ معیار و درست *between you and me*، بگویند *between you and I*. این قبیل اصلاحات بیش ازحد[2]، که یك مورد اصلاحی را به ورای حوزهٔ مناسبش گسترش می‌دهد ومنجر به‌پیدایش صورتهای غیر معیار می‌شود، از نشانه‌های اشخاصی است‌که از نظرزبانی نامطمئن می‌باشند. اصلاحات بیش از حد اغلب نشانگر آن است‌که شخص سخنگو در اصل به لهجه‌ای غیرمعیار تکلم می‌کرده است، اما، این همیشه واقعیت ندارد. گاهی اوقات مردم بایك لهجهٔ معیار آغازمی‌کنند، اما، باپذیرفتن گونهٔ معیار تجویزشده

2. hypercorrection

ازسوی آموزگار، متوسل به‌اصلاح بیش ازحد شده و در گفتارشان مشخصه‌های غیرمعیار ظاهر می‌گردد.

ازاین رو، بسیاری ازمشخصه‌های لهجه‌ای اجتماعی طبقهٔ پایین‌تر درزبان انگلیسی، درلهجه‌های طبقه‌های متوسط و بالاتر نیز ظاهر می‌گردند. تفاوت آنها فقط در موقعیتهای مربوط به‌کاربرد مشخصه‌ها نهفته است.

جنبه‌هایی از زبان انگلیسی غیرمعیار

هرچند بسیاری ازمشخصه‌های زبان انگلیسی غیرمعیار را می‌توان، با بررسی دقیق، چه به‌عنوان مشخصه‌های منطقه‌ای نابجا وچه به‌عنوان کاربرد گفتار غیررسمی در موقعیت رسمی تلقی کرد، اما ویژگیهای بخصوصی وجود دارند که هرگز در هیچ نوع انگلیسی معیار ظاهر نمی‌شوند. هرچند اکثر این ویژگیها به‌جنبه‌های نحوی مربوط می‌شوند، اما برخی ازآنها جنبه‌های آوایی را نیز دربرمی‌گیرند.

از آنجاکه کلیهٔ سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانندآواهای [θ] و [ð] را درشرایط رسمی در واژه‌های مناسب به‌کار برند، پس، بی‌تردید نماهای واجی واژه‌های واجی واژه‌هایی مانند *through* و*that* حاوی این واحدهای آوایی هستند. اما، در گفتار غیر رسمی برخی لهجه‌های اجتماعی، [t] و [d] به‌ترتیب جای [θ] و [ð] را می‌گیرند، بنابراین، واژهٔ *through* به‌صورت چیزی شبیه [tru]، حال آنکه واژهٔ *that* به‌صورت [dæt] تلفظ می‌شود. این جایگزینی ویژگی ممیز بسیاری ازلهجه‌های غیرمعیار است، زیرا درهیچ‌یك از لهجه‌های معیار انگلیسی‌ظاهر نمی‌شود؛ این، ازنظر ویژگیهای‌منطقه‌ای معیار یا غیررسمی نیست، بلکه فقط غیرمعیار است.

هرچند منشأ بسیاری ازجنبه‌های غیرمعیار زبان انگلیسی مشخص نشده است، اما عموماً باور براین است‌که ردّ برخی ازمشخصه‌های مربوطه را می‌توان تازمانهای قدیم، یعنی هنگامی‌که مهاجران تازه وارد به‌آمریکا زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد گرفتند، پی‌گیری کرد. به‌طوری‌که بعداً دربخش ۸ بحث خواهیم کرد، افراد بالغ اغلب در تسلط برآواهای زبان خارجی دچار مشکل می‌شوند، وآواهایی‌که یادگیری‌شان بیش از همه دشوار تراست، آنهایی هستندکه درزبان بومی یادگیرنده ظاهر نمی‌شوند. [θ] و [ð] در زبانهای دنیا و واحد واجی نسبتاً نادر هستند، وتعدادی اندك از خارجیانی‌که به ایالات متحده آمدند، چه از اروپا، آفریقا، وچه ازمکانهای دیگر، با این آواها آشنایی داشتند. بنابراین، همان‌طوری‌که تقریباً همهٔ افراد بالغ به‌هنگام یادگیری‌زبان خارجی نیز چنین می‌کنند، آنانکه انگلیسی‌یادگرفتند، احتمالاً آن آواهای زبان بومی‌خودراجایگزین

[θ] و[ð] کردند که بیش ازهمه شبیه این آواهای پیوستهٔ غیرآشنا بودند، یعنی، آواهای غیر پیوسته [t] و[d] راکه دراکثر زبانها ظاهر می‌شوند. طبیعی است تمام افرادی که پیشینیان آنها انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی آموختند، به‌جای [θ] و[ð]، آواهای [t] و [d] را به‌کار نمی‌برند. لهجه‌های اجتماعی ازراه وراثت نتقال نمی‌یابند. لهجهٔ مورد استفادهٔ ما به محیط‌ما بستگی دارد. اگر باسخنگویان انگلیسی معیار تماس زیادی صورت گیرد، یك مشخصهٔ غیرمعیار می‌تواند بسهولت توسط کاربرد معیار جایگزین گردد. اما، برای آنان که دروهلهٔ نخست در معرض لهجه‌ای قرار می‌گیرندکه بطور کامل از [θ] و[ð] استفاده نمی‌کند، نقش این واحدهای آوایی‌ازنقش آنها درانگلیسی معیارمتفاوت می‌شود.

در میان ویژگیهای دستوری انگلیسی غیرمعیار، احتمالاً پدیده‌ای که عموماً، جملهٔ دارای دوصورت منفی نامیده می‌شود، از همه معروفتر است. این مورد در جمله‌های (3) و (4) نشان داده شده است.

(3) You can't have no more.

(4) John never did know nothing.

برخلاف نظر طرفداران پاکی زبان دوصورت منفی باعث ایجاد یك صورت مثبت نمی‌شود. جمله‌های (3) و (4)، درلهجه‌هایی که ظاهر می‌شوند، به‌اندازهٔ برابرهای معیارشان، یعنی (5) و (6)، منفی جلوه می‌کنند:

(5) You can't hava any more.

(6] John never did know anything.

هرچند جمله‌های دارای دوصورت منفی همیشه درزبان انگلیسی به عنوان‌صورتهای غیرمعیار تلقی می‌شوند، این الگوی نحوی ظاهراً درزبان بشری یك الگوی بسیار طبیعی است. بسیاری اززبانها، به‌طوری‌که درجمله‌ها (7) و(8) از زبانهای روسی واسپانیولی نمایان است، در جملهٔ منفی بیش ازیك عنصر منفی‌ساز به‌کار می‌برند:

(7) Bepa HИ4ero He 3HaeT.
«Vera nothing not know»
(Vera doesn't know anything.)

(8) Diego no Conoce a nadie equí
«Diego not know nobody here»
(Diego doesn't know anybody here.)

جمله‌های دارای دوصورت منفی در گفتار کودکانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان بومی‌شان یاد می‌گیرند، بسیار معمول است. حتی کودکانی که محیط زبانی‌شان فقط منحصر به انگلیسی معیار است، احتمال می‌رود جمله‌هایی مانند (9) را تولید کنند:

(9) Don't take no candy!

طبیعی بودن جمله‌های دارای دوصورت منفی ممکن‌است ظاهر شدن آن در انگلیسی غیرمعیار را توجیه کند، زیرا، لهجه‌های غیرمعیار عموماً آنهایی هستند که هنوز تحت تأثیر آموزش سنتی ورسمی مدرسه تغییر نکرده‌اند.

[θ] و [δ] وجمله‌های دارای دو صورت منفی فقط دونمونه از مشخصه‌هایی هستند که اغلب درلهجه‌های غیرمعیار انگلیسی یافت می‌شوند. بدون توجه به‌تعداد مشخصه‌های غیر معیاری که می‌توانیم فهرست کنیم، همیشه باید به‌خاطر سپرد که مشخصه‌های غیرمعیار در مقایسه با کل ویژگیهای‌واجی‌ونحوی زبان ما، فقط درصد بسیار کمی را تشکیل‌می‌دهند. ودقیقاً بدین‌علت است که همهٔ سخنگویان زبان انگلیسی، بدون توجه به‌لهجهٔ اجتماعی‌شان، می‌توانند بادشواری نسبتاً اندکی‌بایکدیگر ارتباط برقرار کنند. به‌نظر می‌رسد که تفاوتهای لهجه‌ای اساساً پدیده‌های وابسته به روساخت زبان هستند. برای مثال، پژوهشهای مربوط به‌لهجه‌های‌اجتماعی نشان می‌دهند که تقریباً در هرمورد، برای ایجاد نماهای واجی زیر-ساختی واحد وژرف ساختهای لهجه‌های معیار وغیر معیار، شواهد قوی‌ای موجود است. ظاهراً، تفاوتهای قابل مشاهده، از قواعد واجی وگشتارهایی نشأت می‌گیرند که به‌ترتیب برنماهای آوایی و روساخت اعمال می‌شوند.

انگلیسی سپاهپوستان

بیشتر پژوهشهای زبانی ـ اجتماعی دربارهٔ لهجه‌های اجتماعی پیرامون گفتار سپاهپوستان وابسته به طبقات اقتصادی‌ـ اجتماعی پایین‌تر متمرکز شده است. زیرا این گروه در دودهٔ اخیر بسیار موردتوجه جامعه قرار گرفته است. هرچند در این‌باره نکات مجهول زیادی وجود دارد، اما روشن شده‌است که مشخصه‌های دستوری خاصی در گفتار سپاهپوستان طبقهٔ پایین‌تر در سرتاسر کشور، هم در مناطق شهری وهم روستایی، ظاهر می‌شود. این واقعیت محققان را بر آن داشته است تاپیشنهادکنندکه نوع خاصی انگلیسی، که به‌عنوان انگلیسی سپاهپوستان شناخته شده است، وجود دارد. این اصطلاح ممکن است گمراه‌کننده باشد، زیرا، کلیهٔ سیاهپوستان به‌انگلیسی سپاهیوستان تکلم نمی‌کنند. انگلیسی سیاهپوستان یك لهجهٔ اجتماعی است، نه نژادی؛ این گونه‌گونه‌ای از انگلیسی است که

مورد استفادهٔ آن عده از سیاهپوستان قرار می‌گیرد که درسطوح اقتصادی- اجتماعی پایین‌تر جامعهٔ ما قرار دارند (یا کسانی که از آن سطوح به سطح متوسط رسیده‌اند، اما تماس خودرا با گروه اجتماعی پیشین حفظ کرده‌اند). افزون بر آن، همهٔ سخنگویان انگلیسی سیاهپوستان، سیاهپوست نیستند؛ برای مثال، درشهر نیویورك، برخی ازاهالی پورتوریکو، که درجوامع سیاهپوستان یا نزدیك آنها زندگی می‌کنند، علاوه بر گونهٔ اسپانیولی بومی خود، انگلیسی سیاهپوستان را نیز به‌کار می‌برند. در گذشته، حتی محققان معروف گاهی اوقات اظهار می‌کردند که تفاوتهای موجود بین گفتار سیاهپوستان و سفید پوستان از تفاوتهای جسمانی و هوشی سرچشمه می‌گیرد. دانشمندان قطعاً ثابت کرده‌اند که بین نژادها هیچ تفاوت هوشی وجودندارد، و تفاوتهای جسمانی ارتباطی به‌تفاوتهای زبانی ندارند. گونه‌گونیهای لهجه‌ای فقط ازمحیط اجتماعی ومنطقه‌ای نشأت می‌گیرند. سیاهپوستانی که انگلیسی‌معیار را درست همانند انگلیسی سفید پوستانی‌تکلم می‌کنند که زمینه‌های آموزشی، اجتماعی، و منطقه‌ای یکسانی با آنها دارند، خودگواه براین مدعاست.

وجوه اشتراك گفتار سیاهپوستان طبقهٔ پایین‌تر در سرتاسرکشور باید مدنظر قرار گیرد. در فصل ۱۸ متذکر شدیم که مشخصه‌های مشترك زبانهای مختلف عموماً نتیجهٔ نوعی ارتباط همه جانبه با این واقعیت است که زبانها از منبع مشترکی مشتق شده‌اند. برای بررسی منشأ وتاریخ انگلیسی‌سیاهپوستان (یاهرزبان یالهجهٔ دیگر)، چنین ملاحظاتی را می‌توان به‌کاربست.

بسیاری از سخنگویان انگلیسی سیاهپوستان جدید اخلاف بردگانی هستند که از آفریقای غربی به ایالات متحده آورده شده‌اند. این بردگان بومی، زبانهای بومی‌متنوعی داشتندکه مانع ارتباط همگانی میان آنها می‌شدند. بعلاوه، برده فروشان نیز «اختلاط زبانی» پدید آوردند، یعنی گروههایی راکه به‌یك زبان تکلم می‌کردند از یکدیگر جدا کردند، وبدین ترتیب، ازهرگونه ارتباط همگانی ممکن جلوگیری به‌عمل آوردند. این شگرد فقط تامدت‌کوتاهی کارگر افتاد؛ همهٔ انسانها یك نیازذاتی برای ایجاد ارتباط دارند، درنتیجه، یك زبان میانجی[۳] میان بردگان ایجاد شد. زبان میانجی، زبان‌مشترکی است‌که می‌تواند مورد استفادهٔ اعضای جامعه‌ای قرارگیردکه دارای زبان بومی مشترکی نباشند. اغلب، زبان میانجی فقط یك زبان معمولی است که‌کلیهٔ اعضای یك گروه با آن آشنا هستند، مانند زبان انگلیسی‌که ممکن‌است دریك جلسهٔ بین‌المللی دانشمندان به عنوان زبان میانجی عمل کند. اما، برای نخستین بردگان سیاهپوست چنین زبان مشترکی در

3. lingua franca

دسترس نبود، بجز زبان‌انگلیسی، که بازهم می‌بایست آن‌را بیاموزند. زبان‌میانجی حاصل، گونهٔ بخصوصی از انگلیسی بود که انگلیسی پیجین[4] نامیده می‌شود. (امکان دارد این اصطلاح به‌نوعی غیرعادی جلوه کند، اما آن یك اصطلاح فنی است و هیچ گونه‌برداشت منفی‌ای را القا نمی‌کند.) یك زبان پیجین سخنگویان بومی ندارد. درعوض، گونه‌ای است که بزرگسالان آن‌را به منزلهٔ زبان خارجی می‌آموزند. پیجین ایجاد شده در این قبیل موارد اغلب برخی از ویژگیهای زبانهای بومی یادگیرندگان خودرا منعکس می‌کند (همان‌گونه که درموقع یادگیری زبان خارجی توسط بزرگسالان عادی‌است.) بعلاوه، جنبه‌های پیچیده زبان عادی ممکن است از پیجین حذف شود؛ در نتیجه، نوعی نظام زبانی ساده‌تری حاصل گردد که می‌تواند باسرعت بیشتری یادگرفته شود. ازاین‌رو، انگلیسی پیجین ایجاد شده توسط بردگان سیاه‌پوست، برای مشخص‌کردن مسایلی ازقبیل زمان‌گذشته یا مطابقت فعل با فاعل، همهٔ تکواژهای تصریفی زبان انگلیسی‌را به‌کار نبرد. درنتیجه، امروزما می‌توانیم درانگلیسی سیاهپوستان‌جدید صورت زبانی *he go* را بیابیم که در انگلیسی معیار بایست این مطابقت صورت‌گیرد، یعنی *he goes*.

هرچه یك زبان پیجین بیشتر رایج می‌گردد و توسط تعداد بیشتری از اعضای جامعه‌ای فراگرفته و به‌کار برده می‌شود، پیچیدگی آن افزونتر شده وکلیهٔ ویژگیهای زبانهای معمولی راکسب می‌کند. درصورتی‌که پیجین سرانجام به‌عنوان یك‌وسیلهٔ ارتباطی جایگزین زبانهای بومی سخنگویان‌گردد، توسط کودکان جامعه به‌عنوان زبان بومی فرا گرفته می‌شود، که در این صورت آن را زبان کریول[5] نامند. به‌نظر می‌رسد‌که انگلیسی سیاهپوستان جدید عموماً از انگلیسی کریول مورد استفادهٔ بردگان سپاهپوست درجنوب به‌وجود آمد؛ این کریول نیز به‌نوبهٔ خود از انگلیسی پیجین بردگان اولیه، که شماری از مشخصه‌های زبانهای آفریقای غربی را دربرداشت، به‌وجود آمده بود.

یکی از مشخصه‌های زبان‌که در انگلیسی معیار بیشترمورد استفاده قرار نمی‌گیرد، اما بی‌تردید در انگلیسی سیاهپوستان ظاهر می‌شود، پدیدهٔ نمود[6] است،که درآن افعال گاه بدون توجه یا باتوجهی اندك به زمان فعل، به دیرش، تکمیل بودن، یا تکرارکنش فعل دلالت می‌کنند. برای مثال، اگر از کودکی پرسیده شودکه مادرش کجاست، ممکن است در پاسخ جملهٔ (10) را اداکند.

(10) She is in the hospital.

---

4. Pidgin English
5. creole
6. aspect

این جمله اطلاعاتی درمورد طول مدت غیبت مادر ارائه نمی‌دهد. جملهٔ (10) یك جملهٔ انگلیسی معیار است. جمله‌های (11) و(12) را که نمونه‌هایی از انگلیسی سیاهپوستان است ، مورد ملاحظه قرار دهید.

(11) She in the hospital.
(12) She be in the hospital.

این دوجمله معانی متفاوتی را القا می‌کنند، و تفاوت آنها مربوط به نمود است. جملهٔ (۱۱)،که در آن هیچ یك ازصورتهای صرفی فعل *be* ظاهر نمی‌شود، بدین معناست که مادر هم اکنون آنجاست، ودیگر اینکه، بستری بودن وی احتمالاً غیرعادی و به‌مدت نسبتاً کوتاهی بوده است. ازسوی دیگر، جملهٔ (12) که در آن فعل *be* ظاهر شده، بدین معناست که مادر بمدتی طولانی بستری شده، یااینکه، وی اغلب بستری می‌شود. ظاهرشدن *be* در يك جملهٔ انگلیسی سیاهپوستان می‌تواند بیانگر یك کیفیت درونی و بنیادی باشد، حال آنکه عدم حضور آن ممکن است يك کیفیت موقتی را القا کند. بدین ترتیب، جملهٔ (13) در زیر، به‌معنای «او شخص بیخودی است» و جملهٔ (14) به‌معنای «او دارد آدم بیخودی می‌شود» می‌باشد.

(13) She be silly.
(14) She silly.

جالب توجه است که در بسیاری از زبانهای آفریقای غربی چنین تمایزی مشاهده می‌شود،که خود وجود آن درانگلیسی‌سیاهپوستان را توجیه می‌کند. هرچند چنین فرضیه‌ای را می‌توان مطرح کرد، اما درپذیرفتن این نظر که رد کلیهٔ جنبه‌های انگلیسی سیاهپوستان را می‌توان درزبانهای بومی بردگانی یافت که بیش از صدسال پیش می‌زیستند، باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پژوهش پیرامون انگلیسی سیاهپوستان از علایق جدید دانشجویان زبان است، و ممکن است برخی از جنبه‌های این لهجهٔ اجتماعی را نتوان با این فرضیه توجیه کرد.

سایر لهجه‌های اجتماعی

افزون برسیاهپوستان طبقهٔ پایین‌تر، دو گروه اقلیت زبانی عمدهٔ دیگر در ایالات متحده وجود دارند، یکی آمریکاییهای اسپانیولی زبان و دیگر سرخپوستان آمریکا. امکان دارد سؤال شود که آیا این گروهها، ازلهجه‌های‌اجتماعی خاصی‌نظیرانگلیسی سیاهپوستان

استفاده می‌کنند. درهرصورت، برای ارائهٔ پاسخ به‌این‌پرسش تحقیقات‌کافی به‌عمل نیامده است، اما نوعی بحث پیشنهادی در این باره امکان پذیر می‌نماید.

گفتار غیر معیار آمریکاییهای اسپانیولی زبان وابسته به طبقات اجتماعی پایین‌تر، شباهتهای بنیادی خاصی را درهمهٔ نقاط‌کشور نمایان می‌سازد؛ از شمال غربی تا نیویورك و منطقهٔ میامی در ایالت فلوریدا، واقع در ساحل شرقی، سخنگویان اسپانیولی زبان، انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند. نمونه‌هایی ازاین قبیل شباهتها عبارتند از تفاوتهای آوایی، مانند ساده کردن خوشه‌های همخوانی پایانی، تمایزات نحوی، مانند قراردادن صفت پس از اسم به‌عوض نهادن آن پیش از اسم، و ایجاد تغییر در کاربرد عناصر واژگانی، مانند مورد حرف اضافه درجملهٔ (15).

(15) Peter married with her.

درموارد فوق، مشخصه‌های این لهجه‌های غیرمعیار مشخصه‌های زبان اسپانیولی نیز هستندکه در آن خوشهٔ همخوانی پایانی ظاهر نمی‌شود، صفت معمولاً پس از اسم می‌آید، وعبارت «to marry» با استفاده از *casarse con* بیان می‌شود. به‌نظر می‌رسد که در آن con یك حرف اضافه است ومعمولاً در انگلیسی به‌صورت *with* ترجمه می‌شود. به‌نظر می‌رسد که حداقل در برخی موارد، مشخصه‌های غیرمعیاری که مورد استفادهٔ آمریکاییهای اسپانیولی زبان وابسته به‌طبقهٔ پایین‌تر قرار می‌گیرند، حاصل تأثیر زبان بومی‌شان، یعنی اسپانیولی، است. اما، باید متذکر شدکه کودکان نیز، علی‌رغم اینکه در صورت قرارگرفتن درمعرض یك‌زبان خارجی، می‌توانند آن‌را بطورکامل یادگیرند، این مشخصه‌های غیر معیار را به‌کار می‌برند. نکتهٔ کلیدی دراین باره قرارگرفتن در معرض زبان است، زیرا کودکان گونه‌ای از زبان انگلیسی را یاد می‌گیرندکه در اطراف خود می‌شنوند. اگر آنان درجامعه‌ای رشد یابندکه درآن عموماً انگلیسی غیرمعیار تحت تأثیر شدید اسپانیولی به‌کار برده می‌شود، همان لهجهٔ انگلیسی را یاد خواهندگرفت.

درمورد انگلیسی مورد استفادهٔ سرخپوستان آمریکا تقریباً پژوهشی انجام نشده است. گفته می‌شودکه بسیاری از سرخپوستان هرگز انگلیسی معیار را فرا نمی‌گیرند؛ پیش‌آمدن چنین وضعی تعجب آور نیست، زیرا آنان زبان انگلیسی را اغلب در مدارس جوامع سرخپوستی یا مدارس شبانه‌روزی می‌آموزند، یعنی در مکانهایی که فقط با تعداد اندکی از معلمانی‌که به‌انگلیسی معیار تکلم می‌کنند، تماس دارند، و همکلاسیهایشان همه انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموزند. برخلاف آمریکاییهای اسپانیولی زبان که همه به‌زبان واحدی تکلم می‌کنند، سرخپوستان آمریکا دارای زبان

واحد مشترکی نیستند درواقع، تفاوت بین برخی از زبانهای سرخپوستان آمریکا بیش از تفاوت زبانهای اروپایی بایکدیگر یازبانهای آفریقای غربی بایکدیگر است. ازاین‌رو، تعجب آور خواهد بود اگر پژوهشهای آینده روشن سازندکه علی‌رغم احتمال وجود مشخصه‌های مشترك خاصی در بسیاری ازلهجه‌های غیرمعیار، همهٔ سرخپوستان طبقهٔ پایین‌تر از یك لهجهٔ غیرمعیار زبان انگلیسی استفاده می‌کنند.

ارتباط و نظام

توجه به‌اینکه کلیهٔ لهجه‌های زبان انگلیسی وکلیهٔ لهجه‌های هرزبان دیگر از نظر برآوردن‌هدف یکسان هستند، بی‌نهایت مهم است. هیچ لهجهٔ منفردی، منطقه‌ای یااجتماعی، به‌خاطرتوانایی‌هایش در بیان مفاهیم، لهجه‌های دیگر تفوق ندارد. هرلهجه‌ای برای ایجاد ارتباط بین افرادی‌که آن‌را به‌کار می‌برند، یك نظام کامل به‌شمار می‌رود. هرچند افراد غیرآشنا بالهجهٔ اجتماعی یا منطقه‌ای خاص، ممکن است به‌هنگام مواجه شدن با آن لهجه برای بار نخست دچار مشکل شوند، اما برای استفاده‌کنندگان آن لهجه‌بی‌تردید مشکلی پیش نمی‌آید. و، البته، این وضعیت نظیر وضعیت جاری میان زبانهای متفاوت است. جالب است‌که تعداد اندکی از مردم از وجود زبانهایی که درك آنها برایشان دشوار است، شکوه می‌کنند، واما اغلب دربرابر تفاوتهای لهجه‌ای واکنشهای بسیار شدیدی نشان می‌دهند. همان‌گونه‌که مشاهده‌کردیم، اینکه یك نوع گفتار زبان تلقی شود یا لهجه، اصولاً مسئله‌ای است‌که به‌میزان تفاوت که‌عوامل‌غیرزبانی‌ای مانند مرزهای ملی نیز بدان اضافه می‌شود، مربوط می‌گردد.

همچنین باید متذکرشدکه هرلهجه‌ای دارای نظام زبانی‌کامل است. اینکه یك‌گفتار اجتماعی «گفتار زشت» یا «ناجور» نامیده شود،کاملاً نادرست است. سخنگویان هرلهجه بر مجموعهٔ پیچیده وگسترده‌ای ازقواعدی مسلطندکه به‌هنگام صحبت‌کردن آنها را به‌کار می‌برند. افرادی‌که خوشه‌های همخوانی پایان واژه را ساده‌تر می‌کنند، برای مثال، واژهٔ *texts* را بصورت [tεks] تلفظ می‌کنند، در تلفظ خود بی‌دقت نیستند؛ آنان فقط ازیك قاعدهٔ واجی لهجهٔ خود تبعیت می‌کنند. این قاعده، همخوانهای خاصی را که لهجه‌ها ظهورشان را درپایان واژه مجاز می‌شمارند، حذف می‌کند. هرچند ظاهرشدن *be* در جمله‌هایی‌مانند (11) و(12) ممکن‌است برای‌کسانی‌که انگلیسی‌سیاهپوستان رانمی‌دانند، غیرعادی جلوه‌کند، اما سخنگویان این‌لهجه می‌توانند با به‌کاربردن *be* یا به‌کارنبردن‌آن، همواره نمود فعل را تشخیص دهند. اینکه مردم می‌توانند لهجه‌ها را یاد بگیرند، خود گواه برماهیت نظام‌مند آنهاست. هرچیزی به‌پیچیدگی‌زبان را فقط موقعی‌می‌توان‌آموخت

که نظام‌مند باشد. درغیر این‌صورت لهجه به‌شکل مجموعهٔ بی‌نظمی ازصورتها و قواعد درمی‌آمد و، اگر چنین می‌بود، یادگیری آن ناممکن می‌گشت.

البته، نمی‌توان حاشا کرد که برخی از مردم برخی لهجه‌ها را از نظر زیبایی‌شناسی بیشتر از سایرین می‌پسندند. برای برخی، انگلیسی، جنوب «شیرین‌تر» است، اما برای برخی دیگر «آزاردهنده» می‌باشد. انگلیسی بریتانیایی طبقهٔ بالاتر ممکن است به‌نظر یك شخص «پرجلوه» برسد، اما در نظر دیگران «تظاهرآمیز» جلوه کند. دربارهٔ گفتار مردم همیشه چنین قضاوتهایی کرده‌اند، و دلیلی وجود ندارد بگوییم که در آینده نیز چنین نخواهند کرد. اما باید به‌خاطر داشت که این قبیل واکنشهای فردی بسیار ذهنی هستند، وعموماً بستگی به تجارب گذشتهٔ شخص با زبان مورد نظر دارند؛ و، همان‌گونه که در مورد کلیهٔ قضاوتهای ذهنی صدق می‌کند، تفاوت آرا در آنها بسیار مشاهده می‌شود.

خلاصه

گفتار آمریکاییهای طبقهٔ بالاتر ومتوسط بالا، در درون محدودهٔ خودشان، عموماً به‌عنوان انگلیسی معیار پذیرفته می‌شود. این قبیل لهجه‌های معیارمنطقه‌ای، به‌منزلهٔ الگوهایی برای کاربرد زبانی عمل می‌کنند، و فاصله گرفتن از کاربرد معیار، اغلب به‌عنوان نمونه گفتار تحصیل نکرده‌ها وغیر معیار تلقی می‌شود. با این همه، همهٔ لهجه‌های اجتماعی از نظر ایجاد ارتباط میان افرادی که آنها را به‌کار می‌برند، به‌طور یکسان نظام‌مند، باثبات و کافی هستند.

جابجایی جمعیت در به‌وجود آمدن لهجه‌های اجتماعی، و همچنین در پیدایش لهجه‌های منطقه‌ای، نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. درواقع، بین لهجه‌های منطقه‌ای و اجتماعی رابطهٔ متقابل و قوی وجود دارد، زیرا مشخصه‌های زبانی‌ای که در یك منطقه غیرمعیار تلقی می‌شوند، ممکن است درمنطقهٔ دیگر معیار باشند. سایر مشخصه‌هایی را که غیرمعیار تشخیص داده می‌شوند، اغلب می‌توان در گونهٔ غیررسمی لهجه‌های معیار نیز یافت. آن عده از ویژگیهای زبان انگلیسی را که همیشه غیرمعیار تلقی می‌شوند، می‌توان با توجه به تاریخ به‌کار برندگانشان توجیه کرد. برای مثال، دربرخی موارد، ظاهراً تفاوتهای واجی را می‌توان تا زمانی درگذشته پی‌گرفت که مردم بدون اینکه به اندازهٔ کافی در معرض انگلیسی معیار قرار گیرند، آن را به‌عنوان زبان خارجی یادگرفته باشند. وقوع برخی مشخصه‌های نحوی غیرمعیار نیز ممکن است ناشی ازپیش آمدن این قبیل شرایط یا این واقعیت باشد که آنها پدیده‌های زبانی طبیعی هستند. جدایی طبیعی و نیزجدایی

اجتماعی بسیاری از افرادی که لهجه‌های غیرمعیار را به کار می‌برند، عاملی مهم در حفظ این لهجه‌هاست، زیرا هیچ فردی انگلیسی معیار نخواهد آموخت، مگر در معرض آن قرار گیرد.

جُستار بیشتر

۱ـ لهجهٔ اجتماعی خودرا با توجه به‌مفاهیم مورد بحث در این فصل، موردملاحظه قرار دهید. آیا تابه‌حال اتفاق افتاده است که از یك منطقهٔ کشورمان به منطقهٔ دیگر آن بروید و به‌خاطر داشتن ویژگیهای گفتارتان، که در منطقهٔ خودتان هنجار و پذیرفته به‌شمار می‌روند، مواجه با واکنشهای منفی بشوید؟ چند تفاوت نظام‌مند را در تلفظتان، در موقعیتهای غیررسمی در برابر موقعیتهای رسمی، فهرست کنید. آیا تا به‌حال برای تغییر دادن جنبه‌ای از لهجهٔ بومی خود (مثلاً تلفظ، واژگان، یانحو) تلاش کرده‌اید؟ چرا؟ آیا اصلاح بیش از حد رخ داده است؟

۲ـ بند ۱ در «جستار بیشتر» پایان فصل ۱۹، تحت عنوان «لهجه‌های منطقه‌ای» را بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید. درصورتی‌که تلفظ واژه‌های فهرست شده با تلفظ شما تفاوت داشته باشد، چه نوع واکنشهای ناشی از طبقه اجتماعی، درصورتی‌که وجود داشته باشد، ازخود بروز می‌دهید؟ آیا هیچ‌گاه سعی‌کرده‌اید تا تلفظ لهجه‌ای خودرا در مورد هرکدام از آن واژه‌ها تغییر دهید؟ درصورت جواب مثبت، چرا؟

۳ ـ علاوه بر انواع لهجه‌های اجتماعی‌که در این فصل مورد بحث قرار گرفت، اخیراً جامعه شناسان زبان به بررسی تفاوتهای میان‌گفتار مردان و زنان ناحیه‌ای واحد، باطبقهٔ اجتماعی واحد علاقه نشان داده‌اند. موارد زیر ازگونه‌گونیهایی هستندکه درمورد گروههای خاصی گزارش شده‌اند:

(الف) خانمها بیشتر از آقایان تمایل به استفاده از توصیف‌کننده[7] نشان می‌دهند (برای مثال، صفت و واژه‌هایی مانند *very*، *frequently*، *some*).

(ب) بسیاری از خانمها، حتی در جمله‌های خبری، از آهنگ خیزان استفاده می‌کنند، بنابراین، گفتهٔ حاصل همانند جملهٔ سؤالی جلوه می‌کند.

(ج) در گفتار غیر رسمی، نوجوانان پسر بیشتر از نوجوانان دختر به‌کوتاه‌کردن خوشه‌های همخوانی پایان واژه تمایل نشان می‌دهد.

---

7. modifier

این گونه‌گونیها و نیز سایر گونه‌گونیها را می‌توان به‌طرق مختلف مورد بررسی قرار داد. مشاهدهٔ سادهٔ مکالمات می‌توانـد برخی از مشخصه‌ها را روشن سازد. بـرای یك بررسی نظام‌مندتر، یك عکس خبری را از روزنامه یا مجله‌ای ببرید و ازچند زن و مرد بخـواهید آن عکس را برایتان تـوضیح دهند. هر فرد را جداگانه بیازمایید تااینکه پـاسخش تحت تأثیر پاسخ دیگران قرار نگیرد. پاسخها را روی نـوار ضبط کنید، آنها را با یکدیگـر مقایسه نمایید، و به تفاوتهای نظام‌مند موجـود در واج‌شناسی، واژگان، و نحو آنها توجه کنید.



بخش هشتم

فراگیری زبان

اهداف نهایی کودکان در تسلط به زبان مادری خود، با اهداف بزرگسالان در یادگیری زبان‌خارجی اغلب یکسانند ـ یعنی، کسب دانش زبانی کافی ودرست برای‌ایجاد کنش زبانی به‌صورتی روان وبرابر باآنِ بومی زبانان بزرگسال. کاملاً روشن است که همهٔ کودکان عادی، و بسیاری ازکودکانی که دارای ناهنجاریهای جسمانی یا ذهنی هستند، بدون آموزش‌رسمی به‌این هدف‌دست می‌یابند. بدین معنا، کودکان زبان را فرامی‌گیرند؛ آنان زبان را به‌همان شیوه‌ای که جغرافیا را یاد می‌گیرند، فرانمی‌گیرند. ازسوی دیگر، بزرگسالان، حتی باراهنمایی‌معلمان با تجربه، اغلب نمی‌توانند زبان خارجی‌را بطورسلیس یاد بگیرند. ظاهراً بین فراگیری زبان بومی ویادگیری زبان خارجی تفاوتی وجوددارد.

چگونه می‌توان این تفاوت را توجیه‌کرد؟ چگونه کودک، که ظاهراً برای انجام بسیاری ازفرایندهای استدلالی مورد استفادهٔ بزرگسالان هنوز بیش ازحد خردسال است، می‌تواند‌درعرض چند سال همراه بایادگیری بسیاری فعالیتهای دیگر، زبان را بطورکامل فراگیرد. آیا روشهای تدریس زبان خارجی‌ای وجود دارند تا بزرگسالان به‌کمک‌آنها باسرعت ودقت بیشتری بیاموزند. در این بخش ما برخی ازکمکهایی را مورد بررسی قرار خواهیم دادکه زبان‌شناسی می‌توانند درپاسخ این قبیل پرسشها ارائه دهد.

این حوزه‌های پژوهشی به‌هیچ‌وجه جدید نیستند. علمای تعلیم وتربیت وروانشناسان سالها به این امر توجه داشته‌اند. اما فقط درسالهای اخیربودکه نظریهٔ زبانی به‌آن‌اندازه گسترش یافت تا بتواند شناخت بنیادینی از ماهیت زبان ارائه دهد، و بدین‌ترتیب، چهارچوبی اساسی را برای پژوهش عرضه‌کند.

فصل ۲۱

فراگیری زبان بومی: داده‌ها

زبان‌شناسان جدید بویژه به‌بررسی فراگیری زبان بومی علاقه‌مند هستند. زبان‌شناس امیدوار است تا با بررسی آنچه که کودك یادمی‌گیرد، ومطالعهٔ ترتیب وانواع «خطاهایی» که وی به‌هنگام یادگیری زبان مرتکب می‌شود، درمورد ماهیت خودزبان اطلاعات بیشتری کسب کند. با بررسی چگونگی فراگیری زبان بومی توسط کودك، زبان‌شناس، و نیز روان‌شناس، انتظار دارد درمورد ماهیت ویژگیهای ذهن‌انسان به‌شواهدی دست یابد. «آنچه»که فرا گرفته می‌شود، موضوع بحث این فصل است؛ «چگونگی» فراگیری زبان درفصل آینده مورد بحث قرار خواهدگرفت.

ظاهراً، به‌نظر می‌رسدکه بررسی آنچه‌که‌کودك به‌هنگام فراگیری زبان بومی‌خود یاد می گیرد، مسئله‌ای است نسبتاً مشخص. می‌توان فقط گفتار تعدادی از کودکان را در فواصل زمانی منظم و به‌مدت کافی مشاهده نمود وروی نوار ضبط‌کرد، وسپس برای‌تعیین اینکه کودك درسنین مختلف به‌کدام جنبه‌های زبان تسلط پیدا می‌کند، موارد ضبط شده را تجزیه و تحلیل نمود. این نوع بررسی درواقع توسط بسیاری از پژوهشگران انجام یافته است، ونتایج آن به‌عنوان هنجارهای رشدی تأیید شده، پذیرفته شده‌اند. این‌قبیل‌هنجارها برای آموزگاران، گفتار درمانگرها، پزشکان، و روان‌پزشکان اهمیت دارد، زیرا ممکن است هرکدام بخواهد بداند که فلان کودك در فراگیری زبان پیشرفت عادی داشته است یا نه.

متأسفانه، موضوع به این سادگی هم‌نیست. به‌عنوان شروع، بسیاری از این قبیل بررسیها توسط افرادی انجام یافته‌که دانش زبان‌شناختی نسبتاً اندکی دارند. برای مثال، آنان آواها را باحروف خلط می‌کنند، برای مثال، جمله‌هایی ازاین قبیل را درگفته‌هایشان می‌توان یافت. «تا سن پنج سالگی، اکثرکودکان آوای *th* را فرا می‌گیرند». اما معنی

این جمله چیست؟ همان گونه که اطلاع داریم، حروف *th* نمایانگر دو آوای متفاوت در زبان انگلیسی هستند، یعنی [θ] و [ð]. چون بسیاری از پژوهشگران درمورد زبان اطلاعات کافی ندارند، درنتیجه چنین مشکلاتی پیش می‌آید. فقط به‌دلیل اینکه کودکان آوای [s] را در واژه‌هایی مانند *ship* و *shine* به‌کار مـی‌برند، کافی نیست بگوییم که آن‌را فرا-گرفته‌اند. همچنین، باید بدانیم که آیا آنها نظام آوایی زبان خود را فراگرفته‌اند یا نه. برای مثال، آیا آنها می‌دانند که دربرخی واژه‌های زبان انگلیسی، مثلاً درجفت واژه‌های *act/action*، یا *construct / construction*، [t] و [s] به‌جـای یکـدیگر به‌کار می‌روند؟ پژوهشگرانی که دانش زبان‌شناختی ندارند، گفتار کـودك را براساس گفتار بزرگسالان تجزیه و تحلیل می کنند. ازاین‌رو، اگر کودك فقط چهارواژه به‌کاربرد، ودوتای آنها *go* و *cookie* باشد، فرد بزرگسال ممکن است گزارش کندکـه وی مقوله‌هـای دستوری اسم و فعل را یادگرفته است، اما ممکن است هیچ شاهدی نتوان یافت که تأیید کند این واژه‌ها برای خودکودك مقوله‌های دستوری متفاوتی را تشکیل می‌دهند.

موقعی که پژوهشگران می کوشند دانسته‌های کودك را مشخص کنند، با مشکل بسیار پیچیده‌ای مواجه می‌شوند. دانش‌مربوط به‌این مسئله غیرصریح‌است. این دانش‌ناخودآگاه است، و بدون آموزش آشکار فراگرفته می‌شود. این دانش ممکن است باآنچه‌که کودك می گوید، یا باچگونگی پاسخ دادن آنها به گفتار دیگران، کاملاً مشخص نشود. ازاین‌رو، بررسی فـراگیری زبان فقط از طـریق گـردآوری نمونه‌هایی از گفتار، و سپس، منظم کردن اطلاعات، با محدودیتهای بسیار مواجه می‌گردد. گفتار خود صرفاً بازتاب ناقصی از هـر آن چیزی است که فـرد می‌داند. برای مثـال، بزرگسالان می‌توانند جمله‌هـای بسیار پیچیـده‌ای را، درصورتی کـه نوشته شوند، درك کنند. اما، ممکن است هرگز چنـان جمله‌هایی را ادا ننمایند، وامکان دارد اگر آنها را فقط بشنونـد، نتوانند درکشان بکنند. توانش زبانی آنها به‌هنگام صحبت‌کردن، گوش‌دادن، خوانـدن، یا نوشتن یکسان است، اما کنش زبانی آنان نه. در موردکـودکان نیز وضع بدین‌گونه‌است. ممکـن است گفتار آنان آموخته‌هایشان را روشن نسازد. برای مثال، به‌نظر می‌رسد که کلیهٔ کودکان پیش از اینکه بتوانند گفته‌ها را بی‌اختیار تـولیدکنند، آنهـا را درك می‌کنند. تعداد اندکـی از پژوهشهای مربوط به‌فراگیری زبان به درك کودکان اختصاص داده شده است. بسیاری از بررسیهای موجودپیرامون تولید متمرکزشده‌اند. ازاین‌رو، جنبه‌هایی‌ازکنش زبانی وجود دارندکه بطور کامل مورد بررسی قرارنگرفته‌اند.

در مرحلهٔ کنونی بررسی ما، کل آنچه که توصیف‌پذیر می‌نماید، عبارت ازمواردی است‌که بتوان آنها را بطور مستقیم براحتی مشاهده نمود– یعنی، آنچه کـه کودکان ادا

می‌کنند. اخیراً، تعدادی اززبان‌شناسان و متخصصین روان‌شناسی (دانشمندانی که هم در زبان‌شناسی و هم درروان‌شناسی تخصص دارند) کوشیده‌اند تابه‌کمك شیوه‌های جدید از بررسی فراگیری زبان بومی، این‌وضعیت را بهبود بخشند. این قبیل شیوه‌ها چنان طرح‌ریزی می‌شوند تا درمورد درك زبانی کودکان و نیزکسب اطلاعاتی که بتواند تصویر بهتری ازدانسته‌های واقعی‌کودکان درسطوح مختلف رشد زبانی را منعکس‌کند. اطلاعات بیشتری ارائه دهند. اما، این نوع پژوهشها هنوز هم بسیار محدودند.

تولید آواها در دوران طفولیت

نوزادان، برخلاف آنچه درتبلیغات کالاهای کودکان نشان داده می‌شود، کوچولوهای فریبنده وخوش‌صدا نیستند. نوزاد، یك یادوماه نخست راگریه می‌کند، وکنش صوتی‌ولی محدود به این گریه‌ها می‌شود. خوشبختانه، معمولاً درماه سوم زندگی خود، طفل، برای آنان‌که دراطرافش هستند، برخی‌ازگریه‌هارا به‌وسیلهٔ صداهای اغ‌وبو[1] جایگزین می‌کند. دردوران اغ وبو، صداهایی که‌کودك تولید می‌کند عموماً همخوانهایی هستندکه درپس دهان‌تولید می‌شوند، مانند [k] و[g]، ونه واکه‌های غیرباز، مثل [i]، [ɛ]، و [u]. طول دوران اغ وبو اطفال‌متفاوت است، اما تاپنج‌ماهگی، اکثر کودکان وارد مرحلهٔ آناغون[2] می‌شوند، که درآن آواهای متنوع بطور فزاینده مشاهده می‌شود.

مراحل گریه واغ‌وبو ظاهراً درفراگیری زبان نقش مهمی ایفا نمی‌کنند. بدون توجه بهزبانی‌که در محیط تکلم می‌شود، اصوات کلیهٔ‌کودکان در این دوران یکسان‌است. در واقع، کودکانی‌که در چند ماه نخست هیچ زبانی را نمی‌شنوند، چه به‌خاطر ناشنوایی یاشرایط غیرعادی دیگر، درست همانندکودکان عادی‌ترگریه واغ وبو می‌کنند. کودکانی که به‌علت مسایل جسمانی ازگریه‌کردن و اغ وبو کردن بازداشته می‌شوند، در مراحل رشد زبانی بعدی دچار هیچ‌نوع اشکالی نمی‌شوند، به‌شرط آنکه مسایل‌جسمانی مربوطه رفع‌گردند. پس، شواهد عینی‌ای وجود ندارد‌که حاکی از اهمیت این دوران برای فراگیری نهایی زبان باشد. تعدادی از مردم در مورد علل ایجاد این قبیل صداها در چند ماه نخست تعمقاتی‌کرده‌اند. برای مثال، برخی اظهار می‌دارند که‌کودکان بدین طریق اندامهای‌گفتاری خودرا تقویت می‌کنند و آنها را ورزش می‌دهند؛ عده‌ای دیگر معتقدند که‌کودکان برای‌کنترل محیط خود اصواتی تولید می‌کنند. جالب است یادآوری شود که درمورد نظر نخست، اندامهای‌گفتاری فقط بطور ثانوی به‌عنوان مکانیسمهای تولید

---

1. cooing
2. babbling

کننده آوا به‌کار می‌روند؛ نقشهای اصلی آنها خوردن و تنفس است.

کنترل عضلانی وکوشش لازم برای اعمالی مانند بلعیدن به‌اندازهٔ کنترل عضلانی لازم برای تولید بسیاری از آواهای گفتاری است. کلیهٔ اطفال قادر به بلعیدن هستند و، باید فرض کنیم که از نظر جسمانی قدرت تولید برخی از آواهای گفتاری را دارند، حتی اگر هنوز قادر به‌تولید مداوم یا آگاهانهٔ آنها نباشند. به‌نظر می‌رسدکه هرورزش ایجاد شده به‌کمك گریه یا اغ وبوو، واقعاً لازم نیست. اینکه گریه‌کردن یا اغ و بووکـردن کوششهایی درجهت کنترل محیط هستند، فقط برای خود اطفال روشن است. اصواتی که دراین دوران ایجاد می‌شوند اغلب این‌اثر را دارند، اما اینکه ایجاد می‌شوند تا این اثر را به‌وجود آورند، کلاً مسئلهٔ دیگری است.

دوران آناغون از چهار یا پنج ماهگی تا تقریباً یك سالگی ادامه می‌یابد. در این مدت، کودك آواهای بسیار متنوعی را تولید می‌کند. به‌نظر می‌رسد که آناغون کردن یك فعالیت ذاتی باشد. کلیهٔ کودکان، حتی آنان که ناشنوا هستند، براساس گزارش، بطور یکسان آناغون می‌کنند. زبانی که در محیط کودك تکلم می‌شود، تأثیری در آواهای اوایل دوران آناغون‌کردن ندارد؛ بنابراین، برای مثال، کودکی که در یك محیط انگلیسی زبان پرورش‌می‌یابد، در آناغونهای خودنشانی از آواهای خاص‌زبان انگلیسی بروزنمی‌دهد. در نتیجه، روشن نیست که آناغـون کردن درفراگیری زبان نقشی ایفا می‌کند یانـه. بین آناغون‌کردن و مرحلهٔ آغازین حرف زدن تمایز بسیار قاطعی وجـود دارد. کودکان در دوران آناغون کردن آواهای بسیاری تولید می‌کنندکه در گفتار واقعی به‌کار نمی‌برند. برای مثال، [k] در مرحلهٔ نخستین اغ وبوو ظاهر می‌شود و به‌هنگام آنـاغون کردن نیز به‌کار می‌رود، اما، موقعی که کودکان آغاز به‌تولید نخستین واژه‌های خود می‌کنند، ممکن است [k] را درهیچ یك ازآن واژه‌ها به‌کار نبرند. هرجاکه بـزرگسالان [k] را به‌کار می‌برند، کودك ممکن است آوای دیگری به کاربرد، مانند وقوع آن در واژهٔ *cookie* (واژه‌ای که بسیاری ازکودکان خـردسال آن‌را به‌صورت [toti] تلفظ می‌کنند. اگـر آناغون‌کردن مستقیماً مربوط به‌فراگیری زبان می‌شد، انتظار می‌داشتیم بین این دو مرحله نوعی پیوستگی وجود می‌داشت. باید ذکرکردکه کودکان در نخستین مراحل اولیهٔ تولید زبانی‌واقعی، اغلب دونظام صوتی جداگانه دارند؛ یکی آناغون‌کردن که باتنوع گسترده‌ای از آواها دربرخی مواقع رخ می‌دهد؛ در مواقع دیگر، کودك بااستفاده ازآواهای بسیار اندکی کـه نظام زبـانی در حـال رشد وی را تشکیل می‌دهـد، واژه‌های جدیـد خود را تولید می‌کند.

در اواخر دوران آناغون کردن، اثر محیط زبانی کودك در آواهـایی که تولید

می‌کند، ظاهر می‌گردد. در این مقطع است که به‌نظر می‌رسد کودك تعداد اندکی از واژه‌هایی را که می‌شنود، مانند نام خود و دستوراتی مثل «نه»، تشخیص می‌دهد و درك می‌کند. از نظر تولید، کودك در حدود ده‌ماهگی معمولا الگوهای آهنگی بنیادین زبان را تا حدودی یاد می‌گیرد. از این‌رو، اگر به آناغون کردن یك کودك ده ماهه گوش کنید، اغلب به‌نظر می‌رسد که گویی وی می‌کوشد تا ارتباط زبانی ایجاد کند، زیرا برخی از گفته‌های وی همانند جمله‌های خبری با آهنگ افتان، و برخی دیگر مانند جمله‌های سؤالی با آهنگ خیزان تولید می‌شدند. آناغون کردن یك کودك در محیطی چینی‌زبان، در اواخر مرحلهٔ آناغون، کاملاً از آنِ کودك آمریکایی متفاوت است. از آنجا که زبان چینی برای متمایز کردن واژه‌ها از یکدیگر، از نواخت (زیروبمی واك) استفاده می‌کند، کودکی که در این محیط زبانی بزرگ می‌شود، درحدود ده ماهگی، به‌هنگام آناغون کردن شروع به ایجاد تمایزات زیروبمی می‌کند. این مشخصهٔ واجی درنظام آوایی انگلیسی چنان نقشی ایفا نمی‌کند، و، درنتیجه، کودکانی که انگلیسی می‌آموزند از این قبیل نواخت در اواخر مرحلهٔ آناغون‌کردن استفاده نمی‌کنند.

نخستین واژه‌ها

معمولاً گفته می‌شود که کودك هنگامی آغاز به‌صحبت کردن می‌کند که توان خاصی از آواها را پیوسته طوری به‌کاربرد که تقریباً با توالی آواهای مورد استفادهٔ بزرگسالان برای بیان تقریباً همان‌معنا مطابقت کند. این به‌عنوان نخستین واژهٔ کودك شناخته می‌شود. اما، این دیدگاه دارای نوعی سوگیری است. پژوهشگر بزرگسال ممکن است تنها موقعی نظام زبانی زایا را به‌کودك نسبت دهد که گفتار وی به‌گونه‌ای واضح با گفتار فرد بزرگسال مطابقت کند. اما، برخی از کودکان، اگر نه همهٔ آنها، درمراحل نخستین شروع به‌کاربرد آواها بطور پیوسته و با معانی خاص می‌کنند. برای مثال، هنگامی که کودکی ازچیزی خشنودشود، ممکن است [bababa] را اداکند؛ امکان دارد [nana]، همراه با آهنگ خیزان، موقعی ادا شود که کودك در جستجوی شیئی باشد، مانند نان شیرینی‌ای که دور ازدسترس وی باشد یا اسباب‌بازی‌ای که درجای دیگری قرار دارد. این قبیل گفته‌ها نمایانگر نخستین تلاش کودك در کاربرد آواها برای بیان معانی است. اما، هرزمان که همبستگی بین آوا و معنا ربطی به زبان بزرگسالان اطراف کودك نداشته باشد، آن نه به‌منزلهٔ زبان، بلکه، فقط به‌عنوان آناغون تلقی می‌شود. مسئلهٔ به رسمیت شناختن مراحل اولیهٔ تولید زبانی کودك مدیون یك پدیدهٔ مشترك درك زبانی است. ما به‌عنوان افرادی که به‌بلوغ زبانی رسیده‌ایم، گفتار دیگران را براساس نظام زبانی‌درونی‌خودمان

درك می‌کنیم. از این‌رو، به‌هنگام گـوش دادن به یك زبان خارجی، ممکن است متوجـه تفاوتهای آوایی حشو در آن زبان (اما تمایز دهنده درزبان خـودمان) شویم‌و، در همان حال، از مشخصه‌های تمایـز دهندهٔ آن زبان خارجی (اما قابـل پیش بینی یا ناپیدا در زبان خودمان) بی‌اطلاع باشیم. چنین پدیده‌ای می‌تواند بر برداشت ما ازفعالیتهای زبانی کودك اثر نهد. درنتیجه، می‌توان گفت‌کـه در گذشته پژوهشگران به استعدادهـای زبانی کودکان زیر یك‌سال اهمیت چندانی نمی‌دادند.

ظهور نخستین واژهٔ قابل تشخیص ممکن است هرلحظه ازهشت تا هیجده ماهگی‌رخ دهد. درمورد سنی‌که‌کودکان عادی آغاز به سخن گفتن می‌کنند، اختلاف بسیار است. در واقع، برخی از کودکان کاملاً عادی، تا دوسالگی واژه‌های قابل تشخیص ادا نمی‌کنند. اما، هنگامی‌که کودکان آغاز به‌حرف زدن می‌کنند، همگی درفراگیری واج‌شناسی، نحو، و معناشناسی از الگوی رشدی عام وواحد تبعیت می‌کنند. گهگاه، گزارش می‌شود کـه کودکی در مرحلهٔ فراگیری زبان مرحله‌ای را جاگذاشته است، اما پس از بررسی‌معمولاً آشکار می‌شودکه آن مرحله به هیچ‌وجه جا گذاشته نشده، بلکه در مدتی بسیارکوتاه‌کامل شده و پژوهشگر آن‌را نادیده‌گرفته است.

نخستین مرحلهٔ فراگیری واقعی زبان مرحلهٔ جمله واژه‌ای[3] اسـت– «یعنی، بیان یك جملهٔ کامل به‌وسیلهٔ یك واژهٔ». در طول مرحلهٔ جمله واژه‌ای، که با تـولید نخستین واژه آغاز می‌شود، کودك فقط واژه‌های منفرد به‌کار می‌برد؛ هنوز وی برای ایجـادگروههای ساده، دو واژه را به‌هم نمی‌پیوندند. طـول مـرحلهٔ جمله واژه‌ای، همانند همهٔ مراحل فراگیری زبان، درکودکهای مختلف متفاوت است. برای برخی ازکـودکان، این مرحله ممکن است یك‌سال، و برای برخی دیگر، بویژه آنان‌که دیرتر ازحـد معمول وارد این مرحله‌می‌شوند،امکان دارد چندروز طول بکشد. به‌نظر می‌رسدکه طول معمولی این‌دوران بین سه تا نه‌ماه باشد.

در مورد ماهیت آنچه که کـودکان در دوران جمله واژه‌ای می‌آموزند، اطلاعات نسبتاً اندکی دردست است. روشن است‌که آنان در حال آغاز فراگیری آواهای زبان خود هستند، و چون آواها بطور مستقیم قابل مشاهده‌اند، در مـورد ترتیب تسلط‌کـودکان برآواها مطالعاتی صورت گرفته است. در ایـن‌میان ،کودك در این مرحله قواعد واجی، معانی، و احتمـالاً جنبه‌های حشو نحو را نیز یـاد می‌گیرد، اما، ایـن جنبه‌های زبـان را نمی‌توان بطور مستقیم مشاهده‌کرد، وکودك زیـر دوسال هم آزمودنی بسیار خوبی برای

---

3. holophrastic

آزمایش و تحقیق نیست. پژوهشهایی از این نوع در جریان می‌باشد، اما تاکنون نتایج اندکی به‌دست آمده است.

به نظر می‌رسد که کودکان، بدون توجه به‌زبانی که می‌آموزند، درفراگیری آواها ترتیب یکسانی را رعایت می‌کنند. توجیهات احتمالی بـرای این واقعیت درفصل آینده تحت بحث مربوط به چگونگی فراگیری زبان از سوی کـودك، ارائه خواهد. فعلاً، مـا فقط ترتیب عادی آواها را توصیف می‌کنیم.

نخستین واژه‌هایی کـه کودك ممکن است تولیدکند، عبارتند از *mama* و *papa*، ودر بسیاری اززبانها، اینها «واژه‌های کودکانه[4]»ای برای نامیدن والدین‌است. (واژه‌های کودکانه واژه‌هایی هستندکه معمولاً بزرگسالان به‌هنگام صحبت بایکدیگر به‌کار نمی‌برند، اما موقع صحبت‌کردن باکودکان بسیار کوچك، عموماً آنها را به‌کار می‌گیرند. در سخن کودکانه[5] از واژه‌های کودکانه و نیز انحراف عمومی از تلفظ هنجار استفاده می‌شود، که در آن بزرگسالان می‌کوشند واژه‌ها را به‌گونه‌ای که فکر می‌کنندکودکان تلفظ می‌کنند، ادا نمـایند.) واژه‌های *mama* و *papa* در مـورد فراگیری زبـان بومی یك واقعیت جهانی را عیان می‌سازند. نخستین واکه‌ای کـه اکثر کودکان بـرای استفاده در زبان فرا می‌گیرند [a] است؛ نخستین همخوان هم تقریباً همیشه یك غیر پیوستهٔ دولبی است، یعنی [p]، [b]، یا [m]. حتی موقعی‌که کودکان باواژه‌های *mama* و *papa* آغاز به سخن نمی‌کنند، بازهم معمولاً با این واقعیت مطابقت می‌کنند. بـرای مثال، دختر نویسندهٔ این کتاب، تانیا، مرحلهٔ جمله واژه‌ای را در چهارده ماهگی باواژه‌های *bad*، *up*، و *potty* آغاز نمود، که آنهارا به‌ترتیب به‌صورت [ba]، [ap]، و[pa] تلفظ کرد.

روند فراگیری آواهـای زبانی ازنوعی الگـوی افتراق تبعیت می‌کند. به‌هنگام تولید نخستین واکه، یعنی [a]، درجهٔ باز شدن مجـرای گفتـار به حداکثر می‌رسد؛ بدنهٔ زبان از وضعیت بیش از گفتار پـایین‌تر آورده می‌شود تا بیشتریـن فضای ممکن برای عبور آزادانه جریان هوا از حفرهٔ دهان را فراهم سازد. از سوی دیگر، نخستین همخوان، برای مثال [p]، با حداکثر درجهٔ انسداد مجرای گفتار تولید می‌شود. ازاین‌رو، نخستین دو آوای زبانی کودك مثل هردوآوای متفاوت دیگر، از هم متفاوتند. این گفته حتی در مورد کـودکانی که از الگوی تـوصیف شده در اینجا دقیقاً تبعیت نمی‌کنند، نیز صدق می‌کند, بنابرایـن، کودکی کـه نخستین واژه‌اش [kiki] «kitty» است، هنوز هم بین آواهای‌آن واژه حداکثرتمایز را قائل می‌شود: [k] یك‌انسدادی بیواکی است‌که درپس

4. nursery words

5. baby talk

مجرای گفتار تولید می‌شود، حال آنکه [i] کاملاً واکدار است ودر قسمت پیشین مجرای گفتار تولید می‌شود.

از این زمان به‌بعد، کودك برتمایزات عمدهٔ موجود میان واحدهای آوایی تسلط پیدا می‌کند، سپس تمایزات ظریفتر را فرا می‌گیرد، وسرانجام کلیهٔ آواهای زبانی را که می‌آموزد، یاد می‌گیرد. تمایزات میان واکه‌ها دوشادوش تمایزات موجود میان همخوانها ایجاد می‌شوند، وهر کودك، تمایز واکه‌ای را ممکن است پیشتر از تمایز بین همخوانها یادگیرد، وبالعکس. حال ترتیب فراگیری واکه‌ها، سپس از آنِ همخوانها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

[a] یك واکهٔ [— بسته، + باز] است. درنتیجه، واکه‌ای که بیش از همه از [a] متمایز می‌نماید، [+ بسته، — باز] است، واینها مشخصه‌های آوایی‌دومین واکه‌ای هستند که اکثر کودکان فرا می‌گیرند. بنابراین، دومین واکه یا [i] و یا [u] خواهد بود. سومین واکه‌ای که معمولاً یادگرفته می‌شود، نیز یك واکهٔ [+ بسته] است. واکه‌های [i] و [u] اساساً به‌وسیلهٔ مشخصهٔ [پسین] از یکدیگر متمایز می‌شوند. سومین واکه‌ای که کودك یاد می‌گیرد، یکی‌ازاین‌دواست که به‌عنوان واکهٔ دوم فراگرفته نمی‌شود. بنابراین، درمرحلهٔ بخصوصی از فراگیری واج‌شناسی، کودك دارای یك نظام سه واکه‌ای شامل [a]، [i]، و[u] خواهد شد. این نظام ازتقابل بین پیشین و پسین، و بین بسته وباز استفاده می‌کند. از این زمان به‌بعدکودك کنترل این قبیل مشخصه‌ها را ظریفتر می‌کند، واکه‌های میانی را، مانند [e] و [o]، یاد می‌گیرد. آخرین واکه‌هایی‌که یادگرفته می‌شوند، آنهایی هستندکه علاوه برمشخصه‌های بنیادین مربوط به‌جایگاه تولید، دارای مشخصه‌های مربوط به فعالیتهای تولید ثانوی می‌باشند. برای مثال، کودکان فرانسوی زبان واکه‌های [+ خیشومی] زبان خودرا، مانند [ã]، تا پس ازیادگیری واکه‌های [— خیشومی] همتای آنها، یعنی [a] در این‌مورد، یادنمی‌گیرند.

کودکان به‌هنگام یادگیری ایجاد تمایز بین همخوانها، ازهمان الگو، یعنی نخست فراگیری تمایزات عمده، وسپس تسلط یافتن بر تمایزات ظریفتر، تبعیت می‌کنند. نخستین همخوانی‌که‌کودك فرا می‌گیرد [— تیغه‌ای، — پیوسته] است؛ همخوان دوم معمولاً [+ تیغه‌ای] (عموماً، [t]) می‌باشد. فقط در مراحل بعدی است که‌کودك یك همخوان [— تیغه‌ای] دیگر را، مانند [k]، فرا می‌گیرد. وفقط پس ازیادگیری چند واحدآوایی [— پیوسته] است‌که‌کودکان آغاز به‌یادگیری همخوانهای [+ پیوسته] می‌کنند. روشن است‌که این یك فرایند حرکت از مشخصه‌های تولیدی عمده به‌سوی مشخصه‌های‌ظریفتر می‌باشد. برای تولید یك آوای [— پیوسته]، شخص باید فقط مسیر جریان هوا راکاملاً

مسدود کند. آواهای همخوانی [+ پیوسته] نیازمند کنترل بیشتر است، زیرا باید مسیر جریان هوا را بقدری تنگ کرد که نه‌بسته شود و نه به‌آن اندازه فضا ایجاد گردد که هوا آزادانه از حفرهٔ دهان جاری شود. ازاین‌رو، آواهای سایشی پس از آواهای انسدادی یاد گرفته می‌شوند. به‌طریق مشابه، اگر زبانی که کودك می‌آموزد؛ دارای آواهای انسدادی-سایشی باشد، این آواها نسبتاً دیرتر یاد گرفته خواهند شد، یعنی فقط پس از فراگیری انسدادیها و سایشیهای مربوطه. به‌طوری‌که در فصل ۸ مشاهده‌کردیم، به‌هنگام تولید آوای انسدادی- سایشی، مانند [č]، مسیر جریان هوا کاملا مسدود می‌شود و بلافاصله پس‌از آن، رهش تدریجی‌ایجاد شده و نوعی سایش پدید می‌آید. به‌هنگام‌تولید این نوع آواها، مجرای گفتار بیشتر تحت کنترل‌است تا هنگام‌تولید انسدادیها یا‌سایشیها.

در فصل ۸ ذکر گردید‌که روانها، مانند [l] و [r] در انگلیسی، هم با همخوانها و هم با واکه‌ها دارای مشخصه‌های مشترکی هستند؛ بعلاوه، به‌هنگام تولید این آواها، در مجرای‌گفتار حرکاتی صورت می‌پذیرد که موقع تولید سایر آواهای زبان اتفاق نمی‌افتد، مانند ظاهر شدن مشخصهٔ [+ کناری] درجریان تولید [l]. در نتیجه، در مقایسه با سایر واحدهای آوایی زبان،کودکان روانها را بسیار دیرتر فرا می‌گیرند.

فراگیری نظام واجی زبان بیش ازیادگیری صرف تولید واحدهای آوایی است. به‌طوری‌که دربخش ۳ ملاحظه‌کردیم، نظام واجی‌زبان‌نماهای زیرساختی و نماهای‌آوایی روساختی تکواژهای زبان، و نیز مجموعه‌ای از قواعدی را دربرمی‌گیرد‌که این دونوع نما را با یکدیگر مرتبط می‌سازند. در نتیجه، باید بپرسیم‌که چه موقع کودکان این مسئله را مورد توجه قرار می‌دهند که نماهای واجی تاچه حد ازصورتهای آوایی واقعی‌شان متفاوت هستند، ودرکدام مراحل کودکان بر قواعد واجی وترتیب آنها تسلط می‌یابند. پاسخ این قبیل پرسشها زیاد روشن نیست، زیرا پژوهش در موردکودکان با دشواریهای کلی مواجه می‌شود، ونیز، این قبیل جنبه‌های واجی را نمی‌توان بطور مستقیم مشاهد کرد. ما فقط می‌توانیم صورتهای آوایی کودکان، یعنی تلفظ واقعی آنهارا مورد بررسی قرار دهیم. براساس‌صورتهای آوایی است‌که پژوهشگر باید تلاش‌کند به آن‌دانش زیرساختی پی‌ببرد‌که بطور معقول می‌توان انتظار داشت که کودکان برای تولید این قبیل صورتهای زبانی دارا می‌باشند. حال، به‌عنوان مثال مسئلهٔ خوشه‌های همخوانی آغازین را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

کودکان به‌هنگام فراگیری همخوانها، تقریباً همیشه، پیش‌ازاینکه قادر به‌تولیدتوالی واحدهای همخوانی باشند، برتولید واحدهای منفرد تسلط می‌یابند. ازاین‌رو، از نظر بزرگسالان، کودکان ممکن است واژه‌هایی مانند *see* و *key* را بسیار دقیق تلفظ کنند،

اما نتوانند واژه‌ای مانند *ski* را با خوشهٔ همخوانی آغازین [sk] تولید نمایند. دختر نویسندهٔ این کتاب، تانیا، تاسن نوزده ماهگی توانست همهٔ انسدادیها، خیشومیها، وکلیهٔ سایشیها، بجز [θ] و [ð] را تولید کند، اما وی هیچ خوشهٔ همخوانی‌ای به کار نبرد. واژهٔ *sky.* را وی یا به‌صورت [say] ویا [kay]، واژهٔ *spoon* راگاهی اوقات به‌صورت [sun] و زمانی دیگر به‌صورت [pun]، و واژهٔ *stool* را یا به‌صورت [su] ویا [tu] تلفظ می‌کرد. می‌توان پرسید که درنظام واجی وی، نمای واجی زیرساختی واژه‌هایی‌که با [s] و یك همخوان دیگر آغاز می‌شوند، چه بوده است. آیا برای هر واژه‌ای ازاین نوع، دونمای واجی داشت، یعنی، یك نمای آوایی فقط با [s]، ودیگری فقط با یك‌همخوان دیگر؟ چنین موردی امکان پذیر است، اما بسیار غیرمحتمل به‌نظر می‌رسد، زیراکودك درمورد همهٔ واژه‌هایی که‌با *sC* آغازمی‌شوند(که‌درآن C نشانگر همخوان می‌باشد) دقیقاً به یك‌شیوه عمل‌کرد (هرکدام دوتلفظ‌ممکن را داشتند). روشن است‌که دراین مورد نوعی نظام درکار بود. احتمال زیادمی‌رود‌که وی می‌دانست هریك از این واژه‌ها درست به‌گونه‌ای‌که درگفتار بزرگسالان ظاهر می‌شود، آغاز می‌گردد، اما هنوزکنترل ماهیچه‌ای لازم برای تولید توالی صحیحی ازآواها را نداشت. ازآنجا که‌کنش وی محدود به تولید فقط یك همخوان پیش از یك واکهٔ می‌شد، او یکی از دو نمای موجود در سطح نمای واجی خودرا برمی‌گزید. کنش وی دردرك زبان مؤیداین فرضیه است‌که دانش انگلیسی اوبه‌مراتب پیچیده‌تر ازکنش تولیدی‌اش بود. برای مثال، اگر از وی پرسیده می‌شدکه [spun] خودرا می‌خواهد یانه، پاسخ صحیحی می‌داد. درصورتی‌که یك فرد بزرگسال تلفظ «۱» را به کار می‌برد و می‌پرسیدکه [sun] خودرا می‌خواهد یا [pun]اش را، کودك بسادگی آن‌گفته را نمی‌پذیرفت؛ وی به‌گونه‌ای‌رفتار می‌کردکه گویی نمی‌دانست فرد بزرگسال در مورد چه‌چیزی سخن می‌گوید. به‌عبارت دیگر، هرچند نمی‌توانست واژه‌ها را تولیدکند، اما نمایان می‌ساخت که در سطح درك زبانی صورتهای صحیح آنها را می‌داند.

تعیین اینکه چه موقع کودکان این قبیل حقایق زبانی را می‌آموزند، دشواراست، زیرا دانش آنان مستقیماً درگفتارشان منعکس نمی‌شود. برای روشن شدن این مطلب، کافی‌است مثال دیگری‌ارائه شود. تانیا درشانزده ماهگی واژه‌های *bad*، *bath*، *back* را به‌صورت [bae] تلفظ می‌کرد؛ اما اگر در یك بافت کاملاً طبیعی، مثلاً در اتاقش، یکی‌ازواژه‌ها توسط یك‌فرد بزرگسال تولید می‌شد، می‌توانست واژهٔ ادا شده راتشخیص دهد، هرچند درگفتار خود بین آنها تمایزی قائل نمی‌شد. در پاسخ به واژهٔ [baeθ] به‌سوی دستشویی می‌رفت، درپاسخ به واژهٔ [baek] می ایستاد یا برمی‌گشت، واگر

فرد بزرگسال واژهٔ [baed] را ادا می‌کرد، ناراحت می‌شد. هرچند وی نمی‌توانست به‌هنگام صحبت‌کردن چنان دانشی را به‌کار بندد، اما از تلفظ این واژه‌ها آگاه بود.

مسئلهٔ دیگری که بسیاری ازمطالعات مربوط به‌فراگیری زبان دارند، این است که مردم بیشترمایلند براساس نظام واجی خود بشنوند. پژوهشگران گزارش می‌کنند، کودکی که هنوز تولید آوای [θ] را نگرفته است، «آوای [t] را جایگزین آن می‌کند.» اما اخیراً، بااستفاده از آواشناسی آکوستیك وفیزیکی، بررسی این قبیل «جایگزینیها» روشن ساخته است که کودك احتمالا بین واژه‌هایی مانند *thank* و *tank* تمایز قائل می‌شود. آوای [t] در واژهٔ *tank* از [t]ی مورداستفاده در تلفظ کودکانهٔ واژهٔ *thank* متفاوت می‌نماید. ازآنجاکه شیوهٔ کودك برای تشخیص این آواها درانگلیسی بزرگسالان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، بزرگسالان نمی‌توانند متوجه این تمایز شوند.

باید متذکر شدکه، هرچند بحث پیشین مربوط به‌فراگیری نظام واجی در مرحلهٔ جمله واژه‌ای رخ داده است، کودکان درواقع نظام واجی زبان خودرا در مدتی طولانی، یعنی، خیلی فراتر از مرحلهٔ جمله واژه‌ای یاد می‌گیرند. اما، چون فراگیری و اجها در این مقطع آغاز می‌شود، درنتیجه این موضوع دراینجا مورد بحث قرارگرفت.

اکثرکودکان در آغاز مرحلهٔ جمله واژه‌ای، واژه‌ها را بسیار کند فرا می‌گیرند و درعرض یك هفته فقط یك یا دو واژهٔ جدید برواژگان خود می‌افزایند. علت ممکن‌است این باشد که چون‌کودك درحال یافتن تسلط برواحدهای آوایی زبان خویش است، هنوز آواهای زبانی متفاوت وکافی در دسترس نداردکه به‌کاربرد. اما، همان‌گونه‌که [bae] در گفتار تانیا گواه است، هم‌آواها برای کودکان اشکالی ایجاد نمی‌کنند. رشد اولیه و تدریجی واژگان ممکن است ناشی از شیوهٔ یادگیری معنا توسط کودك نیز باشد. به‌نظر می‌رسدکه فرایند افتراق مربوط به‌فراگیری نظام‌واجی، درفراگیری معناشناسی واژگانی نیز کارگر است.

بسیاری ازپژوهشگران ملاحظه کرده‌اند که‌کودکان در مرحلهٔ جمله واژه‌ای معانی واژه‌ها راگسترش می‌دهند. برای مثال، کودك‌ممکن است واژهٔ *car* را برای نمایاندن هر وسیلهٔ نقلیه، ازقبیل‌کامیون‌یا اتوبوس، به کاربرد، ظاهراً، معنای این‌واژه‌برای‌کودك عبارت است از «شیء بزرگی‌که در خیابان حرکت می‌کند.» هرچه کودك واژه‌های متفاوتی را فرا می‌گیرد، مثلاً *bus* یا *truck* را، این‌معنا ظریفتر می‌شود و واژهٔ *car* همان‌معنای محدودتری را القا می‌کند که بزرگسالان در ذهن خوددارند. شکل ۱ــ۲۱ نمایانگر فرایند رشد معنایی تانیا درطول مرحلهٔ جمله واژه‌ای می‌باشد. جالب توجه است که هر واژه درچندوقوع نخست، معنای بسیارخاصی را القا می‌کرد. به‌دنبال این دوران، دوره‌ای

ظاهرشد که درآن کودك معنا را تعمیم یـا گسترش داد. سرانجام، هرچه واژه‌های مشابه یادگرفته شدند، معنای واژهٔ اولیه به‌اندازهٔ معنای آن برای بزرگسالان، محدودتر گشت. این فرایندرا، یعنی کاربرد بسیار محدود واژه در آغاز، تعمیم بیش از اندازهٔ معنای آن را، و سرانجام، محدودتر کردن آن‌را، می‌توان در طـول مرحلهٔ بعدی رشدکـودك، یعنی به‌هنگام فراگیری نحو، مشاهده نمود.

شکل ۱-۲۱

معنا	واژه*	سن (به‌ماه)
لگن بچه	[pa]	15
هرشیءکوچك و شبیه صندلی، ازجمله لگن	[pa]	16
چهارپایه	[tu] or [su]	18
صندلی	[tæ]	
فقط لگن بچه	[pa]	
فقط آب‌میوه‌ای که‌روی صندلی به‌بچه داده شود	[dus]	17
هرنوع مایع	[dus]	18
شیر	[miw]	19
آب	[wɔyi]	
فقط آب میوه	[dus]	
باز	[opi]	18
باز یا بسته	[opi]	18.5
بسته	]kwo]	19
باز	[opi]	

* برخی از جزئیات آوایی حذف شده است.

در این باره‌که‌کودك در مـرحلهٔ جمله واژه‌ای نحو یاد می‌گیرد، شواهـد اندکی موجوداست. چون، بنابه تعریف، دراین مقطع زمانی، کودك واژه‌ها را بایکدیگرترکیب

نمی‌کند، یعنی،گروهها یا جمله‌هایی که بتوان از آنها اطلاعات مربوط به‌نحو را کسب نمود، مشاهده نمی‌شود. اما، با این وجود، به‌نظر می‌رسد که حتی درطول دوران جمله واژه‌ای نیز نوعی دانش نحوی درکار است.کودکان واژه‌های خودرا فقط برای نامیدن اشیا به‌کار نمی‌برند، و، برخلاف برخی از گزارشها، بسیاری ازکودکان، اگر نه همهٔ آنها، می‌توانند دربارهٔ مردم، اشیا و رویدادهای غایب سخن بگویند (معروف به « گفتار بُعدشکن »). برای مثال، کودك ممکن است به هنگام مشاهدهٔ اتومبیل پدرخود در خیابان، واژهٔ *dada* را ادا کند، که در آن صورت *dada* ممکن است به‌عنوان فاعل جملهٔ «Dada is coming» باشد. همچنین، کودك ممکن است واژهٔ *dada* رادر غیاب پدر نیز ادا کند، شاید به‌عنوان تقاضایی برای بردن وی به‌پیش پدر («I want to see dada») در این مورد، واژهٔ *dada* نقش مفعول را ایفا می‌کند. نسبت دادن دانش مربوط به اجزای کلام یانقشهای نحوی، مانند فاعل‌ومفعول، به‌کودك عاری ازخطا نیست، زیرا درپژوهشهای مربوط به‌فراگیری زبان، پژوهشگران تمایل شدید به‌تعبیر دانش‌زبانی کودك براساس دانش خود دارند. اما اینکه کودکان حتی در مرحلهٔ جمله واژه‌ای نیز برکاربرد واژه‌های خود دربافتهای موقعیتی و دستوری مناسب پافشاری می‌کنند، به‌نظر می‌رسد حاکی از این است که آنان در مورد ویژگیهای نحوی واژه‌ها بیشتر ازآن می‌دانندکه در آغاز ازگفتارشان تصور می‌شود.

نخستین ساختهای نحوی و معنایی

اگر قرار بود تلگرامی مخابره کنید وکسی را ازرسیدن خود به فرودگاه مطلع سازید،کدام یك از پیامهای زیر را می فرستادید.

(1) I am arriving at ten tomorrow at the John F. Kennedy International Airport on American Airlines flight number 72.

(2) Arrive ten AM. tomorrow JFK, American flight 72.

البته، پیام دوم سبك تلگرام عادی را دارد. علاوه برمخفف‌کردن برخی ازواژه‌ها، پیام تلگرافی، بسیاری از تکواژهای مورد استفاده در جملهٔ عادی، مثلاً در مورد بالا تکواژهایی مانند *ing*، *at*، *the*،و *on* را حذف‌می‌کند تقریباً دوسال پس‌ازپایان مرحلهٔ جملهٔ واژه‌ای گفتارکودك شبیه به سبك تلگرافی بزرگسالان می‌شود، و، از این‌رو، این

دوره ازفراگیری زبان را اغلب مرحلهٔ تلگرافی[6] می‌نامند.

زمانی بین یك ونیم و دو سالگی، معمولاً کودك نخستین جملهٔ دوکلمه‌ای خودرا ادا می‌کند، مانند *byebye daddy*. پیش از این زمان، این دو واژه به صورت جمله واژه ظاهر می‌شده‌اند، اما نه به صورت یك ترکیب. موقعی که کودك یك صورت ترکیبی تولید می‌کند، معمولاً به دنبال آن چند صورت ترکیبی دیگری را که حاوی یکی ازواژه‌های نخستین ترکیب هستند، ایجاد می‌نماید؛ برای مثال، کودکی که با ترکیب *byebye daddy* آغاز می‌کند، ممکن است ترکیبهای *byebye mommy*، *byebye car* و *byebye TV* را نیز ادا نماید. واژه‌ای که در این قبیل جمله‌های دوکلمه‌ای تکرار می‌گردد، اغلب واژهٔ محوری[7] نامیده می‌شود؛ واژه‌هایی راکه به‌همراه واژهٔ تکراری ظاهر می‌شوند، واژه‌های طبقهٔ باز[8] می‌نامند. در مراحل آغازین گفتار تلگرافی، به‌نظر می‌رسدکودك واژگان خودرا در این دوطبقه منظم می‌کند. تعداد واژه‌های محوری اندك است،که با بسامدی بالا، البته بندرت به‌تنهایی، به‌کار برده می‌شوند. طبقهٔ باز، تعدادزیادی از واژه‌ها را در برمی‌گیرد که هم به‌صورت جمله و هم در ترکیب واژه‌های محوری و واژه‌های‌سایر طبقه‌های باز به‌کار برده می‌شوند. نمونه‌ای از گفتار تانیا درسن هجده ماهگی درشکل۲ـ۲۱ ارائه شده‌است. طبقهٔ واژه‌های محوری کلاً فهرست‌شده‌است،اما، به‌طوری که ذکر گردید، فقط نمونه‌هایی از طبقهٔ باز ارائه شده‌است. درمورد این کودك، در گفته‌های دو واژه‌ای، واژهٔ محوری همیشه پیش‌از واژهٔ مربوط‌به طبقهٔ باز ظاهر می‌شد، اما پژوهشگران گزارش می‌کنند که سایر کودکان‌گهگاه‌واژه‌های محوری را پس‌از واژه‌های طبقهٔ باز به‌کارمی‌برند، برای‌مثال، واژهٔ *it* در *want it*، *see it*، و *do it*. در گفتارتانیا، هرواژهٔ محوری‌که با هرواژهٔ طبقهٔ بازظاهر نشد، اما به‌استنادتعدادزیادی‌ازترکیبات واقعی، روشن بودکه ظاهرشدن بسیاری‌ازاین فواصل اتفاقی بود. شاید وضعیتی پیش‌نیایدکه ظاهر شدن آنها مناسب جلوه کند، یا احتمالاً این ترکیبها به‌هنگام ظاهر شدن مورد توجه قرار نگرفتند. پس، به نظر می‌رسدکه کودك دو طبقهٔ واژگانی و قاعده‌ای را برای ترکیب اعضای این طبقه‌ها یادگرفته بود:

$$S \rightarrow \left\{ \begin{matrix} (P) & O \\ O & O \end{matrix} \right\}$$

6. telegraphic stage
7. pivot word
8. open class words

شکل ۲-۲۱

طبقهٔ محوری	طبقهٔ باز		
byebye	daddy	mommy	با اضافهٔ تقریباً پنجاه مدخل
hi	juice	book	واژگانی‌ای که در طول
my	TV	cracker	مرحلهٔ جمله واژه‌ای یاد
more	car	kitty	گرفته‌شد و مدخلهایی دیگر
want	cow	bath	که‌در این مرحله فرا گرفته
allgone	cookie	house	شدند.
	nose	applesauce	

تذکر: املای‌عادی واژه‌ها ارائه شده است، زیرا جزئیات آوایی به‌بحث ما مربوط نمی‌شود.

نشانه‌گذاری قاعده همانند نشانه‌گذاری معرفی‌شده دربخش ۵است. بنابراین، این قاعده‌بیان می‌داردکه جمله شامل (۱) یك واژهٔ طبقه‌باز به تنهایی، (۲) یك واژهٔ محوری وبه‌دنبال آن یك واژه ازطبقه باز، یا (۳) دوواژه ازطبقهٔ باز است.

ظاهراً، گفتار همهٔ کودکان را می‌توان در این مرحله براساس تمایز موجود بین طبقهٔ باز وطبقهٔ تکراری مشخص‌کرد، هرچند نتایج حاصل از این قبیل پژوهشها اندك می‌باشد، اما گزارشهایی از وجود این تمایز در گفتار کودکانی‌که زبانهای روسی و اسپانیولی، وهمچنین‌انگلیسی می‌آموزند، ارائه شده است. یك ویژگی جالب در این‌مرحلهٔ رشد زبانی‌عبارت است ازتعداد جمله‌های دو واژه‌ای مورداستفادهٔ کودکان. دربررسی‌ای که مارتین براین[9] پیرامون واژه‌های طبقه آزاد و محوری حادث در گفتارکودك انجام داده، ارقام زیر گزارش شده است.

گریگوری مرحلهٔ جملهٔ دوواژه‌ای را درنخستین ماه تولید جملهٔ دو واژه‌ای، با ۱۴ ترکیب آغازکرد؛ تا ماه دوم وی ۲۴ ترکیب داشت؛ در ماه سوم ۵۴ ترکیب، در ماه چهارم ۸۹ ترکیب، و سپس در ماههای پنجم، ششم، و هفتم، تعداد ترکیبهای خودرا با سرعت زیاد به ترتیب به ۳۵۰، ۱۴۰۰، و بیش از ۲۵۰۰ افزایش داد. افزایش سریع ترکیبهای واژه‌ای جدید درحدود ماه پنجم، ممکن است حاکی ازاین باشدکه در آغاز، ترکیبات دوواژه‌ای تولید شده فقط صورتهای ازبر شده هستند، بعداً، موقعی‌که گریگوری

9. Martin Braine

واقعاً بر قاعدهٔ مربوط به ترکیب واژه‌ها تسلط یافت، دیگر مجبور نبود متکی بر از بر-کردن باشد، بلکه درعوض، می‌توانست جمله‌ها را با توسل به تعمیم تولید کند. توانایی کودك در تولید صدها جملهٔ دوواژه‌ای را تعمیم توجیه می‌کند. این الگوی رشدی منحصر به گریگوری نیست؛ بلکه، درتعدادی از کودکان دیگر نیز مشاهده شده است.

در آغاز مرحلهٔ تلگرافی، تحلیل طبقهٔ باز/محوری، ویژگی مفیدی از ماهیت نحوی قابل مشاهدهٔ گفتار کودك را مشخص می‌کند. اما، در این باره که این نوع تحلیل بدرستی می‌تواند کلیهٔ دانش زبانی فزاینده کودك را دربرگیرد یا نه، پرسشهای جدی‌ای مطرح است. شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که کودکان در این مقطع دربارهٔ ویژگیهای معنایی ونحوی زبان خود به‌مراتب بیشتر از آن می‌دانند که بدکمك یك قاعدهٔ سازه‌ای مشابه قاعدهٔ ذکرشده دربالا منعکس می‌شود. برای مثال، کودك ممکن است یك گفتهٔ دو واژه‌ای را برای نمایاندن روابط نحوی مختلف، از قبیل فاعل- فعل، فعل- مفعول مستقیم، یامالك- مایملك[10]، در زمانهای متفاوت به‌کاربرد، ودر هرمورد، گفتهٔ مورد نظر مناسب با بافت و موقعیتی باشدکه در آن ظاهر می‌شود. پژوهشگران موارد متعددی از گفته‌هایی مانند *baby candy* راگزارش کرده‌اند،که ممکن است دریك وضعیت حاکی ازحالت ملکی، یعنی «baby's candy» باشد، ودر وضعیتی دیگر رابطهٔ مفعول مستقیم- غیرمستقیم را منعکس کند، مثلاً در «I am giving the baby some candy»، وباز ممکن‌است زمانی دیگر رابطهٔ فاعل- مفعول مستقیم را بنمایاند، همان‌گونه که در «baby ate the candy» ملاحظه می‌شود. قاعدهٔ سادهٔ ترکیب واژه نمی‌تواند روشن سازد که کودك ظاهراً این قبیل روابط متنوع موجود میان واژه‌ها را آموخته است. بررسی وتوصیف فراگیری زبان باید شامل اطلاعاتی دربارهٔ بافت وقوع گفته‌ها و نقشهای نحوی مختلفی که در نگاه نخست ممکن است ترکیبات ساده‌ای از دو واژه جلوه کنند، باشد.

مهم است یادآور شویم که نقشهای نحوی به‌منظور بیان اهداف معنایی به‌کاربرده می‌شوند- آنها یکی ازعوامل بیان معنا هستند. برای مثال، درزبان انگلیسی، به‌طوری‌که درجملهٔ David ate ملاحظه می‌شود، رابطهٔ فاعل-فعل را می‌توان برای معنای کنشگری که کنشی را انجام می‌دهد، به‌کاربرد. کودکی‌که این جمله را تولیدکند، درمورد ترتیب واژه‌ها[11] بیشتر ازیك مورد دستوری یاد گرفته است؛ همچنین کودك دربارهٔ معنا دانشی‌را فراگرفته است،که نه‌تنها معانی‌عناصر واژگانی خاص، بلکه معنای‌خودساخت را نیز دربر می‌گیرد. همین ساخت نحوی را می‌توان برای بیان رابطهٔ نحوی متفاوتی هم به‌کار برد.

---

10. possessor- possession　　11. word order

از این رو، هرچند رابطهٔ فاعل ـ فعل، دراکثر مواردی‌که فاعل انسان یاحداقل جاندار است، مبین رابطهٔ کنشگر ـ کنش می‌باشد، موارد دیگری نیز وجود داردکه در آنها همان ساخت نحوی، معنای‌متفاوتی را القا می‌کند. جملهٔ ***the door opened*** را موردملاحظه قرار دهید. دراین مورد ***the door*** فاعل است، اما به‌هیچ وجه‌کنشگر نمی‌باشد (کنشگر ممکن است کسی‌باشدکه دستگیرهٔ دررا چرخانده ودر را هل داده است)؛ در عوض، ***the door*** کنش پذیر، یا دریافت‌کنندهٔ کنش است.

درزبان انگلیسی نقشهای نحوی معمولاً با استفاده از ترتیب واژه‌ها بیان می‌شوند. روابط معنایی ازنقشهای نحوی مستقل هستند، اما با آنها ارتباط دارند. کودك ممکن است گهگاه، بدون استفاده از ترتیب عادی واژه‌ها و متعلق به‌بزرگسالان، یك رابطهٔ معنایی‌را بیان دارد. ازاین‌رو،کودکی که گفتهٔ ***doll get*** را به‌هنگام دریافت یك‌عروسك اداکند، برجنبه‌های معنایی زبان مسلط شده است، اما ممکن است نتواند عنصر دستوری خاصی از ترتیب واژه‌ها را کاملاً کنترل کند. روابط معنایی زود فراگرفته می‌شوند؛ ما می‌توانیم کاربرد آنها را درگفتارکودکانی که هنوز درسطح جملهٔ دوواژه‌ای هستند، مشاهده‌کنیم. روابطی‌که زودتر از همه فراگرفته می‌شوند به‌نظر می‌رسد شامل کنشگر ـ کنش (***Mommy spank***)، کنش ـ کنش‌پذیر (***get doll***)، شیء ـ مکان (***cup sinh***) ومالك ـ مایملك (***Daddy car***) باشند. همچنین، به‌نظرمی‌رسدکه ترتیب واژه‌ها زودتر فراگرفته می‌شود. هرچندنمونه‌هایی از قبیل ***doll get***که به‌جای ترتیب واژه‌های مربوط به‌بزرگسالان ***get the doll*** است، درگفتار برخی ازکودکان بی‌تردید ظاهر می‌شود، اما این موارد نسبتاً نادرهستند. درزبانی مانند انگلیسی،که درآن ترتیب واژه‌ها یك‌عامل دستوری مهمی به‌شمار می‌رود، به‌نظر می‌رسد کودك ترتیب درست واژه‌های زبان خود را به‌محض آغاز ترکیب واژه‌ها فرا می‌گیرد.

در فاصلهٔ بین گفتار جمله واژه‌ای ومرحلهٔ دوکلمه‌ای، کودك غالباً مجموعه‌ای از گفته‌های تك واژه‌ای را پشت سرهم تولید می‌کند،کودك ممکن است صورت زبانی ***Daddy*** رااداکند، وپس‌ازچند ثانیه، صورت زبانی ***car*** را برزبان آورد. ما می‌دانیم که این‌گفته‌ها جمله‌های جداگانه‌ای را منعکس می‌کنند، زیرا هریك معمولاً با آهنگ یك جمله‌کامل ادا می‌شوند وبین‌این دو واژه مکث قابل‌مشاهده‌ای رخ می‌دهد. گام پیشرفته‌ای که منجر به‌ترکیب این دو گفتهٔ تك واژه‌ای به‌صورت یك گفتهٔ دو واژه‌ای می‌شود، منطقاً ساده ومشخص می‌نماید. درفاصلهٔ بین دوران جمله‌های دوواژه‌ای و مرحلهٔ پیشرفته‌تر جمله‌های طولانی‌تر، چنین گذری نیز مشاهده می‌شود. کودك ممکن است گفته‌های ***Mommy get*** و ***doll*** و ***get*** را اداکند. همین کودك‌ممکن‌است بزودی جمله‌ای راتولید

کند که سه‌رابطهٔ معنایی، یعنی کنشگر، کنش، وکنش پذیر را منعکس نماید. عموماً، گفته‌های این مقطع فقط شامل همپوشیهایی از توالیهای دوواژه‌ای پیشین می‌شوند.

ساخت «تلگرافی» گفتار کودك باظهور جمله‌های طولانی‌تر از جمله‌های دو واژه‌ای ظاهر می‌شود. این جمله‌ها اساساً شامل اسم، فعل، وصفت می‌شوند (که گاهی اوقات آنها را تکواژهای قاموسی[12]، یا واژه‌های محتوایی نامند، زیرا آنها حاکی ازانواع تکواژها وواژه‌هایی هستندکه مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی مهم برای ارتباط را القا می‌کنند)؛ تکواژهایی مانند حروف تعریف، حروف اضافه، و وندها عموماً مشاهده نمی‌شوند (این قبیل تکواژها را تکواژهای دستوری[13] نامند، که در معانی تکواژهای قاموسی تغییرات جزئی ایجاد می‌کنند؛ تکواژهای دستوری عموماً عناصر زبانی کوتاه هستند، به‌کمك یك یا چندآوا نموده می‌شوند وبندرت باتکیهٔ قوی ادا می‌شوند). جمله‌های زیر نمونه‌هایی از گفته‌های این دوره هستند:

(1) Mommy cook hotdog.
(4) Mary go home!
(5) No want supper.
(6) Where Daddy go?
(7) Why Grandma can't come?

این قبیل گفته‌ها از چند جهت با گفتار بزرگسالان تفاوت دارند. ترتیب واژه‌های آنها، به‌گونه‌ای که در جملهٔ (7) مشاهده می‌شود، ممکن است متفاوت باشد. اما، مشخص‌ترین ویژگی آنها عدم حضور برخی تکواژهای دستوری است، که خواننده می‌تواند با مقایسهٔ جمله‌های (6)ـ(3) با برابرهایشان‌در گفتارعادی بزرگسالان به‌واقعیت آن واقف شود.

همان‌گونه که در مورد فراگیری بسیاری از سایر جنبه‌های زبان قبلاً بحث شد، به‌نظر می‌رسد فراگیری تکواژهای دستوری توسط کودکانی که انگلیسی یاد می‌گیرند، به‌دنبال یك الگوی عام صورت می‌پذیرد. در واقع، شواهدی حاکی ازاین هستندکه کودکانی که درحال‌فراگیری سایر زبانها می‌باشند، درصورتی‌که زبانهایشان ازتکواژهایی استفاده کنندکه ازنظرمعنایی و نحوی مثل هم باشند، ترتیبهای مشابهی را به‌کارمی‌برند.

---

12. lexical morpheme
13. grammatical morpheme

تعدادی از تحقیقات حاکی ازاین هستندکه درزبان انگلیسی پسوندهای تصریفی زودتر از سایر تکواژهای دستوری فراگرفته می‌شوند. در این مجموعه تکواژها، برخی تعمیمهای رشدی را می‌توان مشاهده نمود. ازاین‌رو، در گفتار بسیاری ازکودکانی که از این جنبهٔ فراگیری مورد مشاهده قرار گرفته‌اند، نخستین تکواژهای دستوری‌ای‌که ظاهر می‌شوند عبارتند ازتکواژهای‌زمان‌حال استمراری (*ing*) وجمع، سپس، معمولاً صورتهای زمان‌گذشته، و به‌دنبال آن صورتهای ملکی پدیدار می‌گردند. سرانجام، پسوند فعلی مربوط به سوم‌شخص مفرد زمان حال ساده نمایان می‌شود. مسئلهٔ جالب درمورد این‌الگو این است که هرچند تکواژهای جمع، ملکی، و سوم شخص مفرد زمان حال ساده همه نماهای آوایی‌یکسان دارند، این تکواژها دریك زمان‌ظاهر نمی‌شوند. بنابراین، صورت آوایی ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری را معین نمی‌کند. همچنین به‌نظر می‌رسد که تعداد دفعاتی‌که کودك تکواژی را می‌شنود، برترتیب فراگیری اثرمستقیم نمی‌نهد. برای مثال، در گفتار بزرگسالان، پسوند *s* به مفهوم نشانهٔ سوم شخص مفرد زمان حال ساده بیشتر از پسوند *s* به مفهوم حالت ملکی ظاهر می‌شود. باوجود این، پسوند ملکی تقریباً همیشه پیش از (گاهی اوقات چند ماه پیش‌از) نشانهٔ سوم شخص مفرد زمان حال ساده تولید می‌شود. ترتیب فراگیری ممکن است، حداقل تا حدودی، بستگی به رشد ذهنی یا شناختی‌کودك داشته باشد. شایدکودك مفهوم مالکیت را پیش از مفاهیم پیچیدهٔ مربوط به سوم شخص مفرد زمان حال ساده درك می‌کنند، وبدین علت است که‌صورتهای ملکی را پیش ازصورتهای فعلی تولید می‌نمایند.

به‌دنبال فراگیری وندهای تصریفی نظام‌مند وبسیار زایا، کودك فراگیری آن عده از تکواژهای دستوری را آغاز می‌کندکه از دیدگاه نحوی ازهمه به تکواژهای قاموسی نزدیکتر می‌باشند. به‌عبارت دیگر، گام‌بعدی‌عبارت‌است‌از ظاهرشدن تکواژهای دستوری‌ای ازقبیل‌حروف تعریف وحروف اضافه، یعنی تکواژهایی‌که درزبان انگلیسی به‌صورت واژه ظاهر می‌شوند. وندهای اشتقاقی دیرتر ازهمه فراگرفته می‌شوند، وکودك معمولاً براین‌تکواژها به‌ترتیب میزان زایایی‌شان تسلط می‌یابد. برای‌مثال، کودکان پسوند بسیار زایای *ly* را پیش‌ازپسوند *re* که زیاد زایا نیست، یادمی‌گیرند البته، این الگوی مربوط‌به فراگیری تکواژهای دستوری مقداری ساده جلوه داده شد. برای مثال، برخی‌ازکودکان ممکن‌است حروف تعریف را پیش‌از پسوند فعل زمان حال ساده به‌کاربرند، و در گفتار آنان چند وند اشتقاقی ممکن‌است پیش‌از فراگیری برخی ضمایر ظاهر شوند. درواقع، یافتن موارد پراکنده‌ای از هرکدام ازتکواژهای وندی در مرحلهٔ اولیه‌ای مثل مرحلهٔ جمله واژه‌ای نیز غیر عادی نمی‌باشد اما، در این قبیل موارد،

بدون توجه به‌ارزش این تکواژها برای بزرگسالان، نمی‌توان آنهارا به‌عنوان تکواژهای مورد استفادهٔ کودک تلقی کرد. کودک می‌تواند واژه‌هارا به‌صورت کلی به‌کار برد، برای‌مثال، *cats* را بدون توجه به‌اینکه ازدو تکواژ تشکیل می‌یابد، یك واحد کلی می‌انگارد. موقعی که فراگیری تکواژهای دستوری را توصیف می‌کنیم، نمی‌توانیم به‌استناد ظاهر شدن یك تکواژ به‌دفعات اندك در گفتار کودك، بگوییم که وی آن را فراگرفته است، چنین‌مواردی فقط می‌توانند بازتابهایی ازحفظ‌کردن یك واژهٔ‌کلی باشند. آنچه‌که برای زبان‌شناس و متخصص روان‌شناسی زبان مهم‌می‌نماید، عبارت اززمانی است‌که‌کودك این‌قبیل تکواژها را وارد واژگان خود می‌کند و بر قواعد واژه‌سازی مورد لزوم آن تسلط می‌یابد تا تکواژهای مورد نظرش را به‌صورتی زایا،که ازویژگیهای گفتارعادی و خلاق‌بزرگسالان می‌باشد، به‌کار برد. پژوهشگر ازپیش‌آمدن آن مقطع زمانی فقط موقعی مطمئن می‌شود که درگفتارکودك آن تکواژ تقریباً درکلیهٔ بافتهای مورد استفادهٔ بزرگسالان ظاهر شود. اکثر کودکان در حدود پنج سالگی بر تکواژهای دستوری بنیادی زبان انگلیسی تسلط می‌یابند.

قبلاً مشاهده شدکه برخی جنبه‌های ترتیب واژه‌ها بسیار زودتر فراگرفته می‌شوند. اما، سایر انواع ترتیب واژه‌ها، بعداً، یعنی در دوران پیشرفته‌تر گفتار تلگرافی، ظاهر می‌شوند. کودك عامترین‌اصول ترتیب واژه‌ها را زودترازهمه فرا می‌گیرد ـ یعنی، آنهایی که درپربسامدترین گفته‌هایی‌که کودك باآنها مواجه می‌گردد، مانند ترتیب صفت و اسم دردرون عبارات یاترتیب واژه‌ها درجمله‌های خبری، یافت می‌شوند. لیکن، ترتیب مناسب برای‌ساختهای نحوی‌ای ازقبیل جمله‌های منفی، سؤالی، ومجهول، بعداً فرا گرفته می‌شود. یکی ازعلل این امر کمتر ظاهرشدن این قبیل ساختها در مقایسه باجمله‌های مثبت ومعلوم است (زیرا تعداداندکی ازبزرگسالان باجملهٔ *The candy was eaten by Brian* کودکی را مخاطب قرارخواهند داد) ودلیل دیگراین است‌که این‌گونه ساختها، تکواژها و واژه‌هایی را دربر می‌گیرندکه کودك کم‌سن هنوز آنها را فرا نگرفته است (ازقبیل *be*، افعال کمکی‌ای مانند *can* و*may*، وحروف اضافی‌ای مانند *by*). عوامل دیگری نیز دراین باره مؤثرند.

برای‌کودکانی‌که انگلیسی فرا می‌گیرند، نخستین طریق بیان پرسش عموماً حفظ ترتیب واژه‌های جملهٔ خبری، اما ایجاد آهنگ خیزان جملهٔ سؤالی در پایان گفته است:

(8) Mommy cook hotdog?

سپس، موقعی‌که کودك کلمات پرسشی‌ای مانند *who*، *where*، و*what* را فرا

می‌گیرد، این صورتها در آغاز جملهٔ سؤالی نهاده می‌شوند، اما در ترتیب واژه‌ها تحولات دیگری ایجاد نمی‌گردد:

(9) What you are doing?

و، سرانجام، کودك آرایش واژهٔ جملهٔ سؤالی زبان انگلیسی را فرا می‌گیرد، بنابراین، جمله‌هایی مثل جملهٔ (10) را تولید می‌کند:

(10) What are you doing?

جمله‌های منفی نیز بدین‌طریق ایجاد می‌شوند. نخست، عنصر منفی‌ساز فقط در آغاز جملهٔ خبری آورده می‌شود.

(11) No Mommy get babysitter

سپس، عنصر منفی‌ساز به‌جایگاه خود انتقال داده می‌شود.

(12) Mommy not get babysitter.

و، هرچه کودك درمورد جملهٔ منفی به‌توانش افرادبزرگسال نزدیکتر می‌شود، تکواژهای اضافی مورد لزوم ظاهر می‌گردد.

(13) Mommy did not get the babysitter.

در مورد جمله‌های مجهول وضعیت مقداری متفاوت می‌نماید. مشاهدات نشان داده است که کودکان تاسن مدرسه بندرت صورتهای مجهول به‌کار می‌برند. پیش از آن‌زمان، ممکن است جمله‌های مجهولی مانند جملهٔ زیر را درك کنند.

(14) The candy was eaten by Brian.

اما، درمورد جمله‌هایی مانند (14)، معلوم نیست که آیا کودك واقعاً صورت‌مجهول را به‌منزلهٔ یك ساخت نحوی درك می‌کند یانه (که در آن فاعل روساختی در واقع در سطح ژرف ساخت مفعول‌فعل است). توجه‌کنید که جملهٔ (14) فقط یك تعبیرممکن دارد، زیرا معنای دیگر آن، یعنی اینکه شیرینی، برایان را خورد، درجهان ما غیرقابل تصور است. موقعی که پژوهشگران درك‌کودکان ازجمله‌های مجهولی مانند جملهٔ (15) راتجزیه و تحلیل می‌کنند.

(15) The dog was chased by the cat.

نتایج نشان می‌دهد که کودکان چهار و پنج ساله واقعاً ساختهای مجهول را درک نمی‌کنند. در مورد جملهٔ (15) از نظر معنایی برای هریك از آن دو حیوان امکان دنبال کردن دیگری وجود دارد. اما کودکان این سنین، در تعبیر جملهٔ (15) به‌عنوان برابر جملهٔ (16) بسیار پافشاری می‌کنند.

(16) The dog chased the cat.

ظاهراً، این گونه کودکان به ترتیب تکواژهای واژگانی توجه دارند و از تعمیمی استفاده می‌کنند که در مورد بسیاری از ساختهای زبان انگلیسی صدق می‌نماید، یعنی اینکه نخستین اسم کنشگر واسم پس ازفعل کنش پذیر آن کنشی است که توسط فعل بیان می‌شود. این کودکان هنوز ساخت مجهول را یاد نگرفته‌اند، و بنابراین، در مواردی که روابط معنایی کاملاً به کمك وضعیت موجود در جهان خارج مشخص نشود، کودك جملهٔ مجهول را به گونهٔ جملهٔ معلوم تعبیر می‌کند. این قبیل دشواریهای مربوط به‌درك زبان و بسامد کمترصورتهای مجهولی، تولید گفتاری خود بخود کودکان، اغلب تاسن نه یا ده‌سالگی ادامه می‌یابد.

بررسی مرحلهٔ بعدی فراگیری زبان

زمانی باور براین بودکه کودکان تا سن هفت سالگی براکثر ویژگیهای زبان خود مسلط می‌شوند. همین حالا مشاهده کردیم که درمورد ساختهای مجهولی چنین نیست، وهرچه پژوهشگران بیشتری توجه خودرا ازکودك پیش دبستانی به‌کودك بیش ازپنج ساله معطوف می‌دارند، پدیده‌های زبانی متفاوت بیشتری راکه در اواخر دوران کودکی فراگرفته می‌شوند، کشف می‌کنند.

هر چندکودکان نخستین سالهای دبستان در گفتار خود بخودشان ساختهای نحوی نسبتاً پیچیده‌ای به‌کار می‌برند، ظاهراً تعدادی موارد نحوی وجود داردکه تا سن نزدیك به‌بلوغ نمی‌توانند آنهارا کنترل کنند. بسیاری ازاین‌موارد انحرافهایی جزئی ازعامترین قواعد انگلیسی یا ویژگیهای معنایی منحصر به‌گروه کوچکی از واژه‌ها هستند. یکی از موارد شبیه مسئلهٔ ساخت مجهولی، دشواری‌ای است که‌کودکان به‌هنگام مواجه شدن با جمله‌های حاوی واژه‌هایی مانند *ask* و *promise* دارند. دردستور زبان انگلیسی، در اکثر موارد، اسمی که بلافاصله پیش از فعل ظاهر می‌شود، فاعل همان فعل است. ظاهراً کودکان این را به‌منزلهٔ یك اصل نحوی زبان انگلیسی یاد می‌گیرند، واین اصل نیز سوء تعبیر آنان‌درمورد برخی از ساختهای مجهول راکه این اصل‌درمورد آنها عمل‌نمی‌نماید،

توجیه می‌کنند. جملات پیچیده‌تری که حاوی جمله‌های درونه‌ای هستند، عموماً ازاین‌اصل پیروی می‌کنند:

(17) I want you to put the book here.

(18) Mommy told Michael to bake some cookies.

در این موارد، هر جمله دو فعل دارد (*want* و *put* در (17)، *told* و *bake* در (18)) و فاعل هرفعل، اسم یاضمیری است که بلافاصله پیش از آن فعل ظاهر شده‌است. بنابراین، *I* فاعل *want*، و *you* فاعل *put* می‌باشد. *Mommy* کنش فعل *telling* را انجام داده و *Michael* قراراست کنش فعل *to bake* را به‌انجام رساند. اما، جمله های (19) و(20) را باهمین وضعیت مقایسه کنید.

(19) I asked you where to put the book.

(20) Mommy promised Michael to bake some cookies.

در هریك ازاین جمله‌ها، فاعل فعل دوم اسمی نیست که بلافاصله پیش ازآن واقع شود، بلکه، اسمی است که درآغاز جملهٔ کامل ظاهــر می گردد. یعنی، در (19)، *I* کنش فعل *putting* را انجام می‌دهد، نه *you*، و در (20) *Mommy* کنش فعل *bake* را انجام خواهد داد، نه *Michael*. بنابراین؛ جمله‌های (19) و (20) از اصل عام فاعل-فعل تبعیت نمی‌کنند، و درست همین جمله‌ها هستند که بعــداً فراگرفته می‌شوند. برخی از کودکان نزدیك به نه‌سالگی، در مــورد جملاتی مـانند (20) که دارای فعل *promise* هستند، دچار مشکلاتی می‌شوند؛ حتی کودکان بزرگتر نیزممکن است نتوانند جملهٔ (19) را بدرستی تعبیر کنند.

درطول این دوره، برخی ازتکواژهای دستوری مورد استفاده در ساختهای نحوی پیچیــده نیز به‌کار برده می‌شود. درسالهای نخست دبستان، کــودکان بندرت واژه‌هایــی مانند *but* و*unless* را به‌کار می‌برند. درمطالعات آزمایشگاهی‌ای که درآنها ازکودکان خواسته می‌شود تا جمله‌های حاوی این قبیل واژه‌هاٌ را تعبیر کنند، آنهایی که بیش از ده سال دارند عموماً واژهٔ *but* را به‌عنوان «و» و unless را به‌عنوان «اگر» تعبیرمی‌نمایند.

فراگیری تکواژهای واژگانی نه تنها در سرتاسر دوران کودکی، بلکه در طول باقی زندگی نیز ادامه می‌یابد، حتی ما بـزرگسالان نیز به هنگام مواجه‌شدن با واژه‌های جدید، می‌کوشیم تکواژهای جدید ایــن واژه‌ها را در واژگان خــود وارد کنیم، وحتی مجموعه قواعد واژه‌سازی خودرا تنظیم می‌کنیم وقواعدی برآنها می‌افزاییم،کودکان نیز

حتی درسطح وسیعتری این‌کار را انجام می‌دهند. این گفته بویژه در مورد واژگان ادیبانهٔ زبان انگلیسی صدق می‌کند. واژه‌هایی مانند *explanatory*، *opacity*، و *substantiation* اصولاً* درمواد نوشتاری و گفتار رسمی به‌چشم می‌خورند. کودکان خردسال بندرت فرصت فراگیری واژه‌های ادیبانه یاتکواژهای تشکیل دهندهٔ آنها را می‌یابند، زیرا این قبیل واژه‌ها درمحیط زبانی‌کودك معمولی به‌کار برده نمی‌شوند. فقط موقعی‌که کودکان بزرگتر می‌شوند، ازنظر شناخت بالغ می‌گردند، و می‌توانند بخوبی نوشته‌ها را بخوانند، این جنبهٔ زبان انگلیسی را فرامی‌گیرند. درواقع، برخی از مردم هرگزعناصر واژگان ادیبانه ورسمی را فرا نمی‌گیرند. بافت وشرایط زندگی آنان چنان است که هرگز درمعرض این نوع واژه‌ها قرار نمی‌گیرند (این مطلب درفصل۶ درارتباط باباقت موقعیتی وسبك مورد بحث قرارگرفت).

همچنین مشخص شده است‌که فراگیری واج‌شناسی تا زمانی‌که کودك وارد دبستان نشده است، کامل نمی‌شود. واحدهای آوایی خاصی مانند [r]، [l]، و[θ] ممکن است تا هفت‌سالگی بدرستی تلفظ نشوند. تلفظ خوشه‌های همخوانی، بویژه درپایان واژه، مانند *warmth* ، تاسن هشت سالگی به اندازهٔ تلفظ بزرگسالان کامل نمی‌شود. مسئلهٔ دیگر مربوط به توانایی‌کودك در تشخیص آواهای تشکیل دهندهٔ واژه‌هاست. بررسیهای انجام شده روی‌کودکانی‌که درحال فراگیری زبانهای متنوعی همچون روسی وانگلیسی هستند، روشن‌کرده است که‌کودك پنج یاشش ساله نمی‌تواند آواهای واژه را ازهم تفکیك‌کند. برای مثال، اگر از وی خواسته شود تا فقط نخستین آوای واژه‌ای مانند *sink* را ادا کند، در این سن کل واژه را دوباره تولید خواهدکرد، حرف الفبای به‌کار رفته برای نمایاندن آوا را نام خواهدبرد، یا بسادگی ازپاسخگویی ناکام خواهد ماند. پاسخ‌کودك در مورد آواهای واقع دروسط و پایان واژه نیز به‌همین اندازه ناموفق خواهد بود؛ و درواقع، تاسن هشت سالگی هم، بسیاری ازکودکان عادی نمی‌توانند آواها را درهر جایگاهی بجز آغاز واژه ازهم تفکیك کنند. کاربردهای این مورد دربرخی از شیوه‌های بسیاررایج آموزش خواندن، بعداً مورد بحث قرار خواهدگرفت.

نظام واجی زبان، قواعد واجی را نیز شامل می‌شود. در زبان انگلیسی برخی از قواعد واجی عموماً برواژه‌های ادیبانه اعمال می‌شوند، این قبیل قواعد را نمی‌توان تا پیش ازمواجه شدن‌باواژگان مربوطه فراگرفت. باردیگر تبدیل [t] به [š] درواژه‌هایی مانند *act/action* و *constract/construction* را مورد ملاحظه قرار دهید. منطقی است بزرگسالان فرض براین دارندکه در این قسم واژه‌ها، نمای واجی تکواژهایی که ریشه هستند، به [t] ختم می‌شود. همچنین، بزرگسالان یك قاعدهٔ واجی دارندکه پیش از

پسوند اشتقاقی *ion*، [t] را به [s] تبدیل می‌کند. در صورتی‌که کودکان در معرض واژه‌های متأثر ازاین قاعده قرار نگیرند، احتمالا نمی‌توانند چنین قاعده‌ای را فراگیرند، ونمی‌توان‌بدیهی انگاشت که واژه‌های ادیبانه‌ای چون *explanatory/ explanatino*، *delegate/ delegation*، و *indicate/ indication* برای همهٔ سخنگویان انگلیسی زبان هشت‌ساله شناخته شده است. ظاهراً این نوع قواعد واجی در سالهای آخر کودکی یادگرفته می‌شوند.

زبان‌شناسان ومتخصصان روان‌شناسی زبان فقط درچندسال‌اخیر پژوهشهایی پیرامون کنش زبانی کودکانی که در سن کودکستان هستند، انجام داده‌اند. پیش از این، اکثر پژوهشهای مربوط به رشد زبانی‌کودکان دانش آموز، توسط متخصصین‌آموزش ابتدایی انجام یافته است. عموماً، هدف این پژوهشها، ارائهٔ نمونه‌هایی از هنجارهای مربوط به جنبه‌های نسبتاً ظاهری زبان بود. این هنجارها نیز به نوبهٔ خود، برای ایجاد شالودهٔ تقدم وتأخر وسازماندهی موادآموزشی به‌کار می‌رفتند. بسیاری ازمتخصصین‌تعلیم وتربیت به‌منظور یافتن شیوهٔ ارزیابی بلوغ زبانی کودکان، تعداد واژگان وطول میانگین جمله‌را کانون توجه خود قرار می‌دادند. متأسفانه، واژگان تا حد بسیار زیادی وابسته به محیط است. بسیاری ازکودکان را به‌دلیل اینکه واژگانشان با واژگانی‌که کودکان طبقهٔ متوسط تا سن بخصوصی یادگرفته‌اند، مطابقت نمی‌کند، درشمارکودکان «عقب ماندهٔ زبانی» آورده‌اند. این قبیل کودکان «عقب‌ماندهٔ زبانی»، درلهجهٔ خود همانندکودکان «عادی» تبحر دارند. کاربرد تعداد متوسطی واژه در جمله نیز یك معیار گمراه‌کننده و اساساً بی‌ارزش برای سنجیدن رشد زبانی‌کودك دانش‌آموزاست. جمله‌های طولانی‌تر الزاماً از نظر نحوی پیچیده نیستند، حال آنکه جمله‌های ساده ممکن است بسیار پیچیده باشند. برای مثال، جمله‌های‌کودکی که ازساختهای همپایه بسیار استفاده می‌کند، ازجمله‌های کودکی‌که فرایندددرونه سازی‌را به‌کار می‌برند، طولانی‌تر خواهد بود، حال درونه‌سازی ظاهراً یك فرایند نحوی بسیار پیچیده‌تر از ساخت همپایه می‌باشد، به‌نظر می‌رسدکه جملهٔ (21) نمایانگر سطحی به مراتب پیشرفته‌تر ازجملهٔ (22) است.

(21) At the circus I saw an acrobat who jumpeb into a net.

(22) I was at the circus and I saw an acrobat and the acrobat jumped into a net.

باوجود این، آن عده از آزمونهای مربوط به بلوغ زبانی که بطور عمده طول

جمله را به منزلهٔ نشانی از رشد تلقی می‌کنند، جملهٔ (22) را پیشرفته تر ازجملهٔ (21) ارزیابی خواهندکرد. درصورتی‌که، به‌نظر می‌رسدکه درست عکس این صادق است. پژوهش پیرامون رشد زبانی کودکان دبستانی هنوز هم درسطحی نسبتاً ابتدایی انجام می‌پذیرد. در مورد ایجاد شیوه‌های بررسی جنبه‌های پیچیده‌تر زبانی که هرکودك بابدیاد گیرد، هنوزبه کار بیشتری نیاز هست.

همچنین باید ذکرکرد، که آزمونهای رایجی که دربسیاری از نظامهای آموزشی برای ارزیابی پیشرفت زبانی به‌کار گمارده می‌شوند، توانش زبانی و کنش زبانی را خلط می‌کنند. همیشه روشن نیست که کدام‌یك از اینها آزموده می‌شود. آزمونها تقریباً همیشه نشان می‌دهند که دانش مربوط به برخی از انواع جمله‌ها از سطح خاصی فراتر نمی رود. به‌بیان دیگر، به‌نظر می‌رسدکه‌کودکان کلاس اول تاپنجم ابتدایی (که‌در مورد آنها بیش از همه آزمون پیشرفت زبانی به‌عمل آمده است) همه بر ساختهای نحوی بنیادین یکسانی مسلط هستند. پس، باید فرض براین داریم‌که این قبیل ساختها درتوانش زبانی‌کودکان وابسته به‌این سطوح کلاسی متفاوت تقریباً یکسانند. باوجود این، درکنش زبانی، تعداد دفعاتی‌که کودکان سنین مختلف ساختهای خاصی را به‌کار می‌برند، متفاوت است. بنابراین، مفهوم بلوغ زبانی نه تنها عوامل کنش زبانی، بلکه دانش زبانی تشکیل دهندهٔ ساخت آن‌کنش را نیز دربرمی‌گیرد.

خلاصه

کودکان فراگیری زبان را خیلی پیشتر از تولید نخستین واژه‌های قابل تشخیص آغاز می‌کنند. آنان در دورهٔ اولیهٔ آناغون حداقل برخی از ویژگیهای آهنگی زبان محیط خود را فرا می‌گیرند، وبرخی ازکودکان، اگر نه همهٔ آنها، استفادهٔ مداوم از آواها برای بیان معانی‌خاص را آغاز می‌کنند. در طول دورهٔ جمله واژه‌ای، که درآن گفته‌های تك واژه‌ای قابل تشخیص پدیدار می‌شوند، کودك شروع به فراگیری نظامهای واجی‌ومعنایی زبان می‌کند. ویژگیهای نحوی زبان درطول دورهٔ دوواژه‌ای بوضوح‌ظاهر می‌شود. دراین‌زمان، کودك روابط موجودمیان عناصرجمله وویژگیهای معنایی ساختها را یاد می‌گیرد. هرچه‌طول گفته افزایش‌یابد،تکواژهای دستوری‌فراگرفته می‌شوند.برخی‌از جنبه‌های واجی، نحوی، ومعنائی تاسن ده یا دوازده سالگی فراگرفته نمی‌شوند.

جُستار بیشتر

۱ــ استفادهٔ بزرگسالان از واژه‌های‌کودکانه وسخن‌کودکانه منعکس‌کنندهٔ نظرآنان

درمورد ماهیت زبان کودکان است. فهرستی از این قبیل واژه‌ها فراهم‌کنید و ببینیدکه آیا می‌توانید مشخص نماییدکه این نظرات چه می‌توانند باشند. نتایج شما چقدر با آنچه که در مورد زبان کودکان یاد گرفته‌اید، مطابقت می‌کنند. آیا فکر می‌کنید که کاربرد سخن کودکانه یاواژه‌های کودکانه یاواژه‌های کودکانه ممکن است برمحیط زبانی کودك زیانمند باشد؟ توضیح دهید.

۲ــ برای بررسی فراگیری زبان بطور علمی، مشاهدهٔ رشدکودکان در دوره‌ای طولانی، یا تدبیر تحقیقات تجربی جامع، مانند آنهایی که دربرخی از قسمتهای فوق مورد بحث قرار گرفتند، ضروری است. اما، حتی از مشاهدات غیر رسمی وکوتاه نیز می‌توان بسیار آموخت، به‌مدت چندساعت دریك مهدکودك داوطلبانه کارکنید، یاازکودك یکی از دوستانتان پرستاری نمایید. با توجه به‌سن‌کودك یا کودکان، می‌توانید جنبه‌های مختلف فراگیری زبان را بیازمایید. آیا می‌توانید الگوهای آهنگی بنیادین یا کاربرد نظام‌مند آواهای یك‌کودك هشت ماهه را تشخیص‌دهید؟ آیاکودك دوساله هنوزهم گفته‌های جمله واژه‌ای به‌کار می‌برد؟ کودك سه‌ساله چگونه جمله‌های سؤالی یامنفی ایجاد می‌کند؟ آیاکودك پنج‌ساله جمله‌های مجهول ذکر شده درمتن را درك می‌کند؟ کدام آواها(ی انگلیسی بزرگسالان) در گفتار کودك ظاهر نمی‌شوند؟ درصورتی‌که این فصل را دوباره مرورکنید، پرسشهای دیگری ممکن است مطرح شود.

۳ــ تجزیه و تحلیل «خطاهای» مکررکودکان گواه بررشد زبانی آنهاست. سعی کنید نمونه‌هایی از نوشته‌های چند دانش آموز کلاسهای دوم، چهارم، وششم را به‌دست آورید. چه خطاهایی در آنها می‌یابید؟ هرخطا را مورد ملاحظه قراردهید، آیا آن فقدان دانش زبانی را منعکس می‌کند؟ آیا احتمال دارد نوعی تعمیم بیش ازحد باشد؟ آیاخطا فقط مربوط به عدم آشنایی با قراردادهای زبان نوشتاری است (از قبیل، نقطه‌گذاری، حروف بزرگ آغاز جمله)؟ آیا می‌توانید تفاوتهای نظام‌مند موجود در نوشتار کودکان سه‌کلاس متفاوت را مشخص کنید؟

فصل ۲۲

فراگیری زبان بومی: برخی توجیهات

بیش‌ازچندسال طول نمی‌کشد که یك طفل گریان و نوزاد، ازنظرزبانی یك‌فرد بالغ می‌شود. هرچند تواناییهای زبانی یك‌کودك شش یا هفت‌ساله‌کاملاً با تواناییهای یك فرد بزرگسال برابرنیست، اما آن جنبه‌هایی اززبان‌که بایست بعداً فراگرفته شوند، به‌هنگام مقایسه با فراگیری‌ای‌که رخ داده‌است، بسیاراندك می‌باشد. درفصل گذشته ما آنچه راکه کودك فرامی‌گیرد، موردبررسی قراردادیم. اکنون، باید پرسیدکه دربارهٔ چگونگی انجام این‌عمل چه‌اطلاعاتی دردست است.

البته، نظریه‌های یادگیری به‌مفهوم محدودشان، به حوزهٔ روان‌شناسی تعلق دارند، اما درمورد فراگیری زبان بومی، زبان‌شناس و روان‌شناس باید یکدیگررا یاری رسانند. درواقع، بررسی چگونگی فراگیری زبان در یك حوزهٔ پژوهشی میان‌رشته‌ای به‌نام روان‌شناسی‌زبان صورت می گیرد. دراین‌فصل ما نتایج اصلی پژوهشهای روان‌شناختی‌زبان درمورد فراگیری زبان بومی را بررسی‌خواهیم‌کرد، وکارآیی نظریه‌های مختلف درمورد چگونگی فراگیری زبان را کانون توجه خود قرارخواهیم داد.

ماهیت کار

کارکودکی‌که درحال فراگیری زبان بومی خود می‌باشد، به‌نوعی شبیه به‌کار زبان‌شناسی‌است‌که می‌کوشد زبانی را توصیف کند. هردو با مشاهدهٔ نمونه‌های زبان آغازمی‌کنند، وبرای هریك، هدف نهایی دستورزبان موردنظرشان است. البته، دستور زبان‌شناش یك‌مورد توصیفی است ـ یعنی، نظریهٔ آنچه‌که سخنگویان می‌دانند. دستوری‌که کودکان استنتاج می کنند، یك‌مورد توصیفی نیست، بلکه پیکره‌ای ازدانش می‌باشد ـ یعنی، صورتها وقواعد زبانی‌ای که یاد می گیرند. زبان‌شناسان با اطلاع آگاهانه ازآنچه‌که

انجام می‌دهند، آغاز به‌کار می‌کنند؛ دستور آنان کاملاً صریح است، و کلیهٔ جنبه‌های زبان را بدقت توصیف می‌کنند. ازسوی دیگر، کودکان بر آنچه که انجام می‌دهند اشعار ندارند. آنان بسهولت و ناخودآگاه دانش درونی زبان خودرا فرا می‌گیرند. این دانش از هرجهت کامل است، بی‌تردید کاملتر ازهر دستوری که زبان‌شناسان تاکنون توانسته‌اند بنویسند، باوجود این، کودکان کاملاً از آن بی‌اطلاع می‌باشند. آنان نمی‌توانند بگویند که چه قواعدی را آموخته‌اند، همچنین شیوهٔ یادگیری‌شان را نیز نمی‌توانند تشریح کنند. حال، اینجاست که کار زبان‌شناس و نیز روان‌شناسی آغاز می‌شود. آنان باید براساس موارد قابل‌مشاهده، یك فرضیهٔ منطقی دربارهٔ آنچه که قابل‌مشاهده نیست، سامان دهند. شکل ۱ـ۲۲ کار فراگیری زبان را درقالب یك طرح به‌نمایش می‌گذارد. مراحل ۱ و ۳ شناخته‌شده‌اند. پژوهشگر می‌تواند بطورمستقیم مراحل ۱ و ۳ را موردمشاهده قراردهد، حال آنکه فقط مرحله‌ای که بطورمستقیم قابل‌مشاهده نیست، ناشناخته می‌ماند. با اطلاع ازاین‌دو مرحلهٔ فراگیری زبان، اکنون می‌بایست درجهت مشخص کردن مرحلهٔ ۲ـ یعنی، فرایند فراگیری زبان ـ بکوشیم. اما، پیش‌ازاینکه دراین‌راستا پیش رویم، برخی‌ازویژگیهای عام محیط زبانی کودك را (مرحلهٔ یك درشکل) وماهیت دانشی را که وی کسب می‌کند موردملاحظه قرارمی‌دهیم (مرحلهٔ ۳).

شکل ۱ـ۲۲

مرحلهٔ ۱	مرحلهٔ ۲	مرحلهٔ ۳
نمونه‌هایی اززبان که کودك درمحیط با آنها مواجه می‌شود	فرایند فراگیری زبان ـ یعنی، چگونگی فراگیری زبان توسط کودك	دانش زبانی‌ای که کودك سرانجام کسب می‌کند

تنوع و یکسانی

تنوع ویکسانی درکلیهٔ عرصه‌های فراگیری زبان مشاهده می‌شود. محیطهای زبانی کودکان ازهم متفاوتند. به‌خاطرزایایی زبان بشری، هیچ کودکی دقیقاً درمعرض مجموعه گفته‌های یکسانی قرارنمی‌گیرند. اما، چون هرزبان بشری نظامی است متشکل ازمجموعهٔ بنیادینی ازآواها، تکواژها، ویژگیهای معنایی، ساختمانهای نحوی، و چندین نوع قاعده، هرکودك با نمونه‌هایی مواجه می‌شودکه این ویژگیهای عام را بازمی‌تابانند. به‌طوری که درزیربحث خواهد شد، فرایند فراگیری زبان دربرخی جنبه‌ها یکسان است، اما تنوع

نیز در آن وجود دارد. برای مثال، به‌نظر می‌رسد که برخی از کودکان پیوسته تقلید می‌کنند، حال آنکه سایر کودکان بندرت چنین عمل می‌کنند. دانش زبانی‌ای که در نهایت کودکانی کسب می‌کنند که در حال فراگیری زبان خاصی هستند، بسیار یکسان می‌باشد. دقیقاً همین یکسانی است که امر ارتباط و تفاهم میان مردم را ممکن می‌سازد. باوجود این، بازهم، حداقل در حوزهٔ واژگان، نوعی تنوع مشاهده می‌شود. حال این مسائل را به‌طور مشروح مورد بحث قرار خواهیم داد.

زبان خاصی که کودکان فرا می‌گیرند، بستگی به زبانی دارد که درمعرضش قرار داده می‌شوند. در برخی موارد، ممکن است کودکان درمعرض بیش از یك زبان قرار گیرند، و ، اگر به‌اندازهٔ کافی نمونه‌هایی از هریك بشنوند، بر آنها تسلط می‌یابند و دوزبانه می‌شوند. واقعیتی که باید روشن گردد اما گاهی اوقات نادیده گرفته می‌شود، این است که کودکان لهجهٔ خاصی ازمحیط خودرا فرا می‌گیرند. ازاین‌رو، کودك پنج‌ساله‌ای که هم pin و هم pen را بصورت [pIn] تلفظ می‌کند، الزاماً نیاز به گفتاردرمانی ندارد. درصورتی که لهجهٔ مربوط به زادگاه کودك پیش‌ازهمخوانی خیشومی بین [I] و [ɛ] تمایز قائل نشود وی نیز این تمایز را قائل نخواهد شد. اگر کودك به‌اندازهٔ کافی درمعرض لهجهٔ دیگری قرار گیرد که در آن این تمایز ایجاد می‌شود، تلفظهای آنها را بدون آموزش رسمی یا گفتاردرمانی به‌صورت [pIn] و [pɛn] فراخواهد گرفت. متخصصین تعلیم و تربیت و گفتاردرمانگرها باید مواظب باشند و بین فراگیری عادی لهجهٔ خاص و مشکلات واقعی فراگیری زبان این تفاوت را قائل شوند.

هرچند برخی ازکودکان نابسامانیهایی دارند که باعث می‌شود دنبال کردن الگوی عادی فراگیری زبان دشوار گردد، اما اکثر آنان دچار چنان مشکلاتی نیستند. اکثر کودکان، علی‌رغم تفاوتهای بسیار درمحیطشان، زبان بومی خودرا بطور کامل فرا می‌گیرند. هر نظریه‌ای دربارهٔ چگونگی زبان‌آموزی کودك باید این واقعیت را درنظر بگیرد که نمونه‌های زبانی شنیده‌شده، هم ازنظر نوع و هم ازنظر کمیت، ازکودکی به کودك دیگر بسیار متفاوت است. برای مثال، رشد زبانی کودکان شنوایی که ازوالدین ناشنوا متولد شده‌اند، معمولاً عادی است، هرچند این قبیل کودکان کمتر ازکودکان والدین شنوا درمعرض زبان قرار می‌گیرند. ظاهراً، اختلاف درکمیت، ربطی به‌فراگیری زبان ندارند. برخی ازکودکان از والدین خود بیشتر امرونهی می‌شنوند، اما، درهرصورت، کلیهٔ انواع جمله‌های زبان خودرا یاد می‌گیرند.

گاهی اوقات مشاهده می‌شود، کودکانی که ارتباط زبانی محدودی داشته‌اند، به‌اندازهٔ آنان که ازتجربهٔ زبانی عادی‌تر برخوردارند، صحبت نمی‌کنند. اما، این بدان معنا نیست که چنین کودکانی زبان نمی‌دانند. مسأله دراینجا عبارت است ازایجاد تمایز بین

توانش و کنش زبانی. درصورتی‌که کودک درمنزل ازسخن گفتن بازداشته شوند، به‌هنگام ورود به مدرسه بسهولت دهان بازنخواهدکرد. اما راهی برای محروم‌کردن کودک از فراگیری زبان وجود ندارد (بجزاینکه وی‌کاملاً ازارتباط زبانی محروم گردد). کودکانی که حرف نمی‌زنند، می‌توانند دانش‌کامل یا توانش زبان خودرا داشته باشند، هرچندکه درتولید زبانی ازآن توانش استفاده نمی‌کنند. این را اغلب می‌توان درکودکانی‌که مشکلات روانی پیچیده دارند، اما می‌توانند هرآنچه‌راکه می‌شنوند درک‌کنند، و به‌دلایل مختلف، فقط هرگز سخنی برزبان نمی‌آورند، مشاهده نمود. پس، لازم‌است بین توانایی زبانی‌کودک و غیرزبانی وی یا تمایل او برای به‌کاربردن زبان تمایزی قائل شویم.

هرچندکمیت و ساختمان زبانهایی‌که‌کودکان درمعرض آنها قرارمی‌گیرند، ازهم متفاوتند، اما بین دانشهای آنان درمورد زبانهایی‌که درنهایت فرامی‌گیرند، تفاوت اندک وجود دارد. کلیهٔ‌کودکان عادی، زبان‌خودرا بطورصحیح وکامل فرا می‌گیرند. هیچ‌موردی مشاهده نشده‌است‌که در آن‌کودکی بخش‌ازیک زبان را، مثلاً جمله‌های خبری را یادگرفته باشد ونه جمله‌های سؤالی‌را، یا، جمله‌های مثبت را فراگرفته باشد ونه جمله‌های منفی را، باتوجه‌به برون‌داد شکل ۱-۲۲ (دانش‌مربوط‌به زبان) وتنوع برون‌دادمحیطی (نمونه‌هایی اززبان مربوطه)، به‌نظرمی‌رسدکه‌کودک خود به فرایند فراگیری زبان بسیارکمک‌می‌کند.

برخی‌ازجنبه‌های مرحلهٔ ۲ درشکل ۱-۲۲ به‌نمایش درآمده‌اند. برای مثال، آنچه که توانایی یادگیری زبان را تشکیل‌می‌دهد، قطعاً نوع- ویژه[1]است. تنها انسان زبانهای بشری را فرامی‌گیرد. افزون برآن، توانایی‌فراگیری زبان ازیکنواختی نوعی برخوردار است، زیرا همهٔ انسانها زبان یاد می‌گیرند. حتی‌کودکانی‌که ناتوانایی جسمانی یا ذهنی شدید دارند، عموماً درفراگیری زبان مقداری پیشرفت حاصل می‌کنند. گاهی‌اوقات این پیشرفت درمقایسه‌با انواع یادگیری دیگری‌که این‌قبیل‌کودکان بدان همت می‌گمارند، به‌نحوشگفت‌انگیزی بهترمی‌باشد. کودکان، بدون توجه به غنا یا فقرمحیط زبانی خود، زبان را می‌آموزند. کل‌آنچه‌که برای تحقق فراگیری زبان لازم‌است، قرارگرفتن در معرض زبان می‌باشد. کودکان درفراگیری زبان بومی خود موفق می‌شوند، هرچند نمونه‌هایی‌که می‌شنوند دارای گفته‌های غیردستوری (لغزش زبان، جمله‌های ناقص، و غیره)، ساختهای نحوی‌ای‌که ممکن‌است بسیارخارج‌از سطح درک‌آنان درزمانی خاص باشد، تلفظهای اشتباه اتفاقی، وغیره نیست. به‌کودکان‌زبان بومی‌شان را نباید‌آموزش داد، ودرواقع، کوشش درجهت آموزش‌دادن‌کودکان، درمراحل تلگرافی یا جمله واژه‌ای

1. species-specific

معمولا با موفقیت همراه‌نیست. کودکان، درست به‌گونه‌ای که دررشددادن مهارتهای حرکتی مختلف، مانند نشستن، ایستادن و راه رفتن عمل می‌کنند، درفراگیری زبان هم با گامهای خود به‌پیش می‌روند. همهٔ این عوامل مربوط به فرایند فراگیری زبان، قاطعانه بدیك نتیجه‌گیری تأکید دارد: انسانها با استعداد ذاتی فراگیری زبان متولد می‌شوند.

استعدادها و استراتژیها

چه‌چیزی استعداد جهانی انسان برای فراگیری زبان را تشکیل می‌دهد؟ البته، در هر کوششی‌که درراستای توجیه فراگیری‌زبان‌کودك انجام پذیرد، این به‌عنوان یك‌پرسش بنیادین مطرح می‌شود. درطی سالها، روان‌شناسان و زبان‌شناسان پاسخهای بسیاری برای آن ارائه‌کرده‌اند، اما، متأسفانه، هیچ پاسخی به‌تنهایی برای توجیه پیچیدگی، تنوع، و یکسانی این‌موضوع ازجامعیت‌کافی برخوردارنیست. روشن‌است‌که، درفراگیری زبان، استعدادهای ذهن انسان ازعوامل‌کانونی به‌شمارمی‌روند. زبان یك پدیدهٔ ذهنی است، لذا بدون شرکت فعالانهٔ ذهن، نمی‌توان‌آن‌را فراگرفت یا به‌کاربرد. درنتیجه، کلیهٔ توجیهات مربوط‌به فراگیری زبان اشاره به ویژگیهای ذهن دارند. اما، دراینکه این‌ویژگیها خاص فراگیری زبان هستند یا به‌عنوان استعدادهای عامتری انگاشته می‌شوندکه برای مسایل دیگرازقبیل ادراك، شناخت، ویادگیری مواد غیرزبانی لازم می‌باشند، توجیهات متفاوتی ارائه می‌شود. همچنین، این توجیهات درکمیت وکیفیت فرایندهای ذهنی پیشنهادشده بمنزلهٔ شالودهٔ فراگیری زبان، ازهم متفاوت می‌باشند. ما نمی‌توانیم‌کلیهٔ توجیهات ارائه‌شده درآثار مربوط‌به تحقیقات روان‌شناسی زبان را بررسی‌کنیم، اما پیشنهادات معروفتر را همراه‌با تأییدیه‌ها و رویه‌های مربوطه مورد بحث قرارخواهیم داد.

درنخستین نیمهٔ قرن بیستم، اکثرفرضیه‌های مربوط‌به فراگیری زبان براساس دیدگاه تجربه‌گرا[۲] سامان داده شده بودند. درزیربنای تجربه‌گرایی این فرض قراردارد‌که دانشمند باید فقط متکی به تجربه و مشاهدهٔ مستقیم پدیده‌ها باشد. توجیه پدیده‌ها، مثلاً فراگیری زبان، باید بطورمستقیم با واقعیتهای قابل‌مشاهده درارتباط باشند و ارائهٔ فرضیه درمورد جنبه‌های غیرقابل مشاهدهٔ، موضوع موردنظر را باید به حداقل ممکن رساند. بنابراین، دیدگاه تجربه‌گرایانه نسبت‌به فراگیری زبان بیش‌ازاندازه محدود می‌شود، زیرا، موارد قابل‌مشاهده درفراگیری‌زبان فقط بخش‌کوچکی‌ازکل‌فرایندرا تشکیل‌می‌دهد. بسیاری‌ازکودکان، دریك یا چند مرحلهٔ فراگیری زبان، گفته‌های تولیدشده توسط

2. empiricist

سایرافراد حاضردرمحیط را تکرارمی‌کنند. بنابراین، یك توجیه ممکن برای شیوهٔ یادگیری زبان توسط کودك عبارت‌است‌ازاینکه، آنان هرچه‌را می‌شنوند تقلید می‌کنند، و، ازطریق تقلیداست‌که ساختهای زبان خودرا ازبرمی‌نمایند. اما، روشن‌است‌که این توجیه جامع نیست، زیرا هرزبان بشری بسیارپیچیده‌تر ازآن‌است‌که بتوان آن‌را ازطریق تقلید وازبرکردن یادگرفت. افزون‌برآن، یکی‌از ویژگیهای بنیادین زبان زایایی آن‌است؛ سخنگویان هرزبان می‌توانند تعداد نامحدودی ازجملات جدید را درك و تولیدکنند. درصورتی‌که زبان بسادگی به‌کمك تقلید وازبرکردن یادگرفته می‌شد، هیچ‌کس‌نمی‌توانست جمله‌ای‌راکه قبلاً نشنیده‌است، درك یا تولیدکند.

بعلاوه، بسیاری‌ازکودکان ازهمان دورهٔ نخست، یعنی مرحلهٔ تلگرافی، گفته‌هایی تولید می‌کنندکه به‌احتمال نمی‌توانند حاصل تقلید باشند. مثال معروفی‌که در گفتار بسیاری‌ازکودکان ظاهرمی‌شود، عبارت‌است‌از *allgone candy*، *allgone car*، *allgone kitty*، وغیره. درصورتی‌که کودك زبان را فقط ازطریق تقلید می‌آموخت، هرگزچنین جملاتی تولید نمی‌کرد، زیرا، درگفتاربزرگسالان *allgone* پس‌ازاسم ظاهر می‌شود، نه‌پیش‌ازآن، مانند جملهٔ *The candy is allgone*. باتوجه‌به پیچیدگی و زایایی زبان، وهمچنین موارد قابل‌مشاهدهٔ گفتارکودك، تقلید نمی‌تواند فرایند اصلی موثر درفراگیری زبان باشد.

ردّ تقلید به‌منزلهٔ توجیه اصلی فراگیری زبان نباید به‌منزلهٔ رد تقلید بعنوان یکی از استراتژیهای فرایند زبان‌آموزی کودك تلقی‌شود بسیاری‌ازکودکان به‌صورتی بسیارنظام‌مند ازتقلید بهره می‌گیرند. تعدادی پژوهش دربارهٔ (۱) تقلیدهای خودبخودی کودکان در بافتهای طبیعی (یعنی، درمحیطهای عادی و مانند خانهٔ خود) و (۲) پاسخهای کودکان به‌هنگام تعلیم دربارهٔ تقلید ازگفته‌های بزرگسالان دروضعیتهای آزمایشی، گزارش‌شده است. درمورد تقلید خودبخودی دونتیجهٔ مهم وجود دارد. نخست‌آنکه، هرچند برخی‌از کودکان بسیارتقلید می‌کنند، سایرین بندرت تقلید می‌نمایند. ازاین‌مطلب می‌توان نتیجه گرفت‌که درفراگیری زبان تقلیدکردن استراتژی‌ای است مفید، اما نه لازم. بین سطح و میزان فراگیری‌کودکانی‌که حتماً تقلید می‌کنند و آنهایی‌که به تقلید متوسل نمی‌شوند، تفاوتهای اساسی مشاهده‌نشده‌است. دوم آنکه، کودکانی‌که تقلید می‌کنند، فقط به تقلیدازگفته‌هایی می‌پردازندکه ازنظر زبانی مقداری پیشرفته‌ترازگفتارغیرتقلیدی‌شان هستند. بنابراین، تقلید یك‌امرتصادفی نیست. درصورتی‌که گفته‌ای بسیاربالاترازتوان تولیدکودك باشد، اوبه تقلید ازآن نمی‌پردازد، نیز، اگرکودك بتواند آن‌گفته را به‌طورخودبخودی تولید نماید، بازهم ازآن تقلید نخواهدشد. کودکان استعداد آن‌را دارندکه آن جنبه‌هایی

ازز‌بان را برای تقلید برگزینند که برای مرحلهٔ بعدی فراگیری مناسب می‌باشند. بررسیهای مربوط به تقلید فراخوانده درمحیطهای آزمایشی به نتایج مشابهی انجامیده‌است.

چیزی که تا حدی پیچیده‌تر از تقلیداست این، نظریهٔ تجربه‌گرا می‌باشدکه بیان می‌دارد تعمیم بافتی[3] فرایند بنیادی فراگیری زبان است. این اصطلاح حاکی‌از توانایی ذاتی کودکان دریادگیری نکات نحوی براساس تعمیم بافتهایی‌است که واژه درآنها ظاهر می‌شود. برای مثال، کودکی که عبارتهای *byebye daddy* و *byebye mommy* را می‌شنود، به تعمیم متوسل می‌شود و *byebye* را درجلو کلیهٔ اسامی به‌کارمی‌برد. بازهم، این احتمال وجود داردکه هنگامی‌که کودك ساختهای ساده را یاد می‌گیرد، چیزی مانند فرایند تعمیم بافتی درکار باشد، اما، این فرایند نمی‌تواند فراگیر ساختهای پیچیدهٔ معمولی زبانی راکه‌آنها فرامی‌گیرند توجیه‌کند. افزون برآن، تعمیم بافتی نمی‌تواند چگونگی فراگیری ساختهای زیرین جمله‌ها را، که اغلب از روساختهایی‌که کودکان می‌شنوند متفاوت هستند و هرفرآیند تعمیم بافتی مبتنی برآنهاست، توجیه‌کند.

شاید یکی‌ازمعروفترین نظریه‌های تجربه‌گرا درمورد زبان دیدگاه محرك ـ پاسخ[4] باشدکه درآن اظهارمی‌شود، کودك صحبت‌کردن را می‌آموزد، زیرا بزرگسالان برخی پاسخهای وی دربرابر محرکهایی خاص را بطورانتخابی تقویت می‌کنند (یا بدان پاداش می‌دهند). دراین دیدگاه، خودکودك به رشد زبانی‌خودکمترکمك می‌کند، یا اصلاً کمکی نمی‌کند. دراین‌نظریه فرض براین‌است‌که زبان‌کودك درست بطریقی شکل می‌گیردکه روان‌شناس رفتار موش را برای یافتن راه خود در دالانها، یا رفتارکبوتران را برای نوك‌زدن به مکان‌خاصی برای‌دریافت دانهٔ ذرت شکل‌می‌دهد. درواقع، این‌قبیل آزمایشهای ساده با حیوانات بودکه منجربه پیدایش نظریهٔ یادگیری محركـ پاسخ شد، اما تعمیم این نظریه ازحیوان به‌انسان موردسؤال است. مسئلهٔ عمده این‌است‌که، رفتارهای ایجادشده درحیوانات باید یاددادهشوند؛ این‌قبیل رفتارها طبیعی نیستند. اماکودکان را نبایدآموزش زبانی داد؛ برای آنان فراگیری زبان یك‌کارطبیعی است. یکی دیگرازایرادهای وارد به نظریهٔ محرك ـ پاسخ/تقویت این‌است‌که، همانند سایر نظریه‌های تجربه‌گرا، نمی‌تواند زایایی زبان را توجیه‌کند. چنانچه‌کودك زبان را فقط براساس تقویت پاسخش دربرابر محرك خاصی فرامی‌گیرد، پس‌چگونه می‌تواند برای موقعیت یا محرکی‌که درگذشته باآن مواجه‌نشده‌است، پاسخ زبانی دهد؟

همان‌گونه‌که درمورد تقلید نیزذکرشد، اهمیت تقویت ازسوی‌بزرگسالان درمراحل

---

3. contextual generalization 4. stimulus - response

تولید زبانی اولیهٔ کودك را نمی‌توان بطورکامل نادیده گرفت. چنانچه کودك در برابر تلاشهای ارتباطی خود پاسخی دریافت نکند، به‌احتمال به تولید آنها ادامه نخواهد داد. اما، گفتنی‌است که نوع پاسخ یا تقویتی که کودك از بزرگسالان دریافت می‌کند، معمولاً موفقیت گفتاروی درالقای معنا را مورد تأکید قرارمی‌دهد، والدین وسایرمربیان بزرگسال بندرت تلفظ و نحو کودك را اصلاح می‌کنند. پژوهشهای مربوط به اصلاح گفتارکودك ازسوی بزرگسالان ثابت کرده‌است که، بجزدرمواردی که گفتهٔ کودك ازنظرمعنایی صحیح نباشد، بزرگسالان بندرت به اصلاح متوسل می‌شوند. برای مثال، اگر *Daddy go Chicago* یك گفتهٔ واقعی کودکی باشد، فرد بزرگسال، علی‌رغم ساخت دستوری ناقص آن، ممکن‌است با تأیید یا اظهارنظر بیشتردربارهٔ وضعیت موجود، به‌وی پاسخ دهد. اما، چنانچه‌کودك چیزی بگوید که صحت نداشته باشد، فرد بزرگسال، بدون توجه به درجهٔ کامل‌بودن گفتهٔ کودك ازنظردستوری، ممکن‌است آن‌را اصلاح کند. ازاین‌رو، تقویت فرد بزرگسال بیشتر به رشد جنبهٔ معنایی گفتارکودك و برداشت وی ازجهان خارج کمك می‌کند، و احتمال نمی‌رودکه این‌قبیل تقویتها درفراگیری ویژگیهای زبانی مربوط‌به واج‌شناسی و نحو نقش عمده‌ای ایفا نمایند.

با متمرکزکردن توجه تقریباً فقط به‌رفتار قابل مشاهده و رد فرضیه‌هایی‌که به پدیده‌های ذهنی می‌پردازند، تجربه‌گرایان ممکن‌است مشاهدات خود درمورد زبان و یادگیری زبان را چنان محدودکنندکه توجیهات آنان فقط سطحی‌ترین جنبه‌های این مسئله را دربرگیرد. برخی‌ازروان‌شناسان می‌کوشند دست به اصلاح نظریه‌های تجربه‌گرا بزنند تا آنها بتوانند ماهیت پیچیده، انتزاعی وزایای زبان را توجیه‌کنند. چنین اصلاحاتی‌عموماً رضایت‌بخش نخواهد بود، زیرا آنها اغلب برای آنچه‌که نمی‌تواند به‌وسیلهٔ نظریه‌های تجربه‌گرای سنتی‌ترتوجیه شود، صرفاً برچسبهایی را ارائه می‌دهند. با ارائهٔ برچسب به یك پدیده ناشناخته، ماهیت آن توجیه نمی‌شود. برای مثال، درنظریهٔ محرك ـ پاسخ، تلاش برای توجیه زایایی زبان منجربه مطرح‌کردن مفهوم پوچ «تعمیم محرك» شد، که ظاهراً حاکی ازاین‌است‌که‌کودك به‌طریقی اطلاعات مربوط‌به یك محرك را به سایر محرکها تعمیم می‌دهد. اما، اینکه‌کودك چگونه این‌عمل را انجام می‌دهد، بی‌پاسخ می‌ماند، درست بدان‌گونه‌که نمی‌تواند پاسخ دهدکه چگونه‌کودك می‌داندکدام تعمیمها ازنظرزبانی مهم می‌باشند.

بجاست‌که یك توجیه بسیارمعروف درمورد علت زبان‌آموزی‌کودك دراینجا مورد بحث قرارگیرد، با این‌تفاوت‌که این توجیه حاصل نوع مشاهدهٔ مستقیم مطروحه توسط نظریه‌های تجربه‌گرا نیست. برخی‌ازمردم ادعا می‌کنندکه‌کودك زبان را به‌خاطر

برآورده‌ساختن نیازیادمی گیرد. باور براین‌است که اگر همهٔ نیازهای طفل برآورده شود، وی دیگراحتیاجی به یادگیری زبان نخواهد داشت. هرچه کودک بزرگترشود، نیازهایش پیچیده‌ترمی گردد وممکن‌است بزرگسالان آنهارا دیگر بسرعت تشخیص ندهند. ازاین‌رو، کودک باید صحبت کردن را یادگیرد تا نیازهایش را به دیگران منتقل کند، و گفته می‌شود که، زبانش همگام با نیازهایش پیچیده‌ترمی گردد. برای کسانی که اطلاعاتشان درمورد ماهیت زبان یا دربارهٔ مراحل یادگیری آن اندك است، این توجیه ممکن‌است قانع‌کننده جلوه کند. اما، درواقع، این نظریه چیزی را توجیه نمی‌کند و با شواهد نسبتاً متقاعدکننده‌ای درتناقض‌است. نخست آنکه، راهی برای مشخص کردن اینکه نیازهای کودك نوپا قوی‌ترازآنِ طفل‌است، وجود ندارد. دوم آنکه، درصورتی که این نظریه صحیح باشد، بی‌تردید انتظارمی‌رود کودکانی که کمترموردتوجه قرارمی گیرند، زودترازکودکانی زبان یادبگیرندکه پیوسته موردتوجه هستند. اما این‌دو گروه کودك تقریباً با سرعتی یکسان یاد می گیرند. برای مثال، رشد دانش زبانی کودکانی که درپرورشگاهها بزرگ می‌شوند، ظاهراً همانند رشد زبانی کودکانی‌است که درمحیط عادی منزل پرورش‌می‌یابند. درمراحل ابتدایی‌فراگیری زبان، کودکان پرورشگاهی درآزمونهای مربوط‌به تولید گفتار ظاهراً ضعیفتر عمل می کنند، اما شاهدی وجود ندارد تأییدکندکه درك آنان کمترازدرك سایرکودکان است. لیکن، این عقب‌ماندگی‌درکنش زبانی اولیه، تازمانی که کودك به‌سن مدرسه‌رفتن برسد، بسرعت جبران می‌شود. درعین‌حال، محیط اکثر پرورشگاهها بی‌تردید باید برای کودکان نیازهای بزرگتری ایجادکند.

کلیهٔ دانشمندان، ازجمله روان‌شناسان وزبان شناسان، برای توجیه پدیده‌های مورد بررسی خود ساده‌ترین توجیه ممکن‌را جستجومی کنند. یك نظریهٔ پیچیده‌تر، همیشه به‌نفع یك نظریهٔ ساده‌تری که پدیدهٔ یکسانی راتوجیه می کند، کنار گذاشته می‌شود. کمتر تردید وجود داردکه نظریه‌های تقلید، تعمیم بافتی، پاسخ، و نیاز، توجیهات ساده‌ای دربارهٔ چگونگی وچرایی فراگیری زبان هستند. اما، توجیهات ساده به‌تنهایی‌کافی نیستند. توجیه باید واقعیتها را نیز تشریح کند. وواقعیتها عبارتند از اینکه، زبان بسیار پیچیده‌تر، بسیار انتزاعی‌تر، وبسیارزایاتر ازآن است که بتوان آن‌را فقط به‌کمك این فرایندها فراگرفت.

هرچه زبان‌شناسان معاصر پیچیدگی‌زبان بشری را بتدریج درك کردند، عدم کفایت توجیهات تجربه‌گرای سنتی در مورد فراگیری زبان بطور فزاینده آشکار گشت. برخی اززبان‌شناسان وروان شناسان درمورد مسایل فراگیری زبان‌دیدگاه خودگرایانه[5] را اتخاذ

5. rationalist

نمودند. این دیدگاه، که گاهی اوقات دیدگاه فطری گرایانه[6] نامیده می‌شود، و تأکید بر ویژگیهای غیر قابل‌مشاهدهٔ ذهن‌انسان را مجاز می‌داند. اظهار می‌شودکه انسانها، به‌طریقی، «برنامه ریزی شده‌اند» تا نوع خاصی از نظام ارتباطی تشکیل دهندهٔ زبان بشری‌را فرا۔ گیرند. ساخت مغز کودك و کارکرد آن چنان است‌که موجب می‌شود وی‌زبانی را که در معرضش قرار می‌گیرد، بیاموزد. شاید کودك با یك شالودهٔ عام زبانی متولد می‌شود؛ وی لازم ندارد یادبگیردکه زبان دارای قواعد است. در عوض، کاروی یادگیری‌قواعدی است که در زبان محیط خود به‌کار می‌روند. حتی برخی از خردگرایان این فرضیه را پیش می‌کشندکه‌کودك به‌هنگام تولد دارای ویژگیهای جهانی زبان بشری‌است.

هرچند شواهد اندکی، بسیاری ازجنبه‌های فرضیهٔ خردگرایانه را مورد تأیید قرار می‌دهند، این دیدگاه می‌تواند برخی از واقعیهای فراگیری زبان را توجیه‌کند. ما بارها متذکر شده‌ایم که فراگیری زبان بطور اتفاقی صورت نمی‌پذیرد. بلکه، وی حتی در مراحل اولیه رشد خودنیز، زبان را به‌صورت نظام‌مند فرا می‌گیرد. بعلاوه، کلیهٔ‌کودکان، علی‌رغم اینکه در معرض نمونه‌های گفتاری مختلفی قرار می‌گیرند، به‌نظر می‌رسد در فراگیری زبان مراحل‌مشابهی را پشت سرمی‌گذارند. به‌طوری‌که در فصل پیش دربحث مربوط به فراگیری واج‌شناسی مشاهده‌کردیم، بسیاری از این مشابهتها حتی در مورد کودکانی که زبانهای مختلف فرا می‌گیرند، نیز صدق می‌کنند. دیدگاه خردگرایانه این فرضیه را مطرح می‌کند که سرچشمهٔ این قبیل مشابهتها این واقعیت است که، کلیهٔ کودکان عادی مغزها و استعدادهای مشابهی دارند که شیوه و ترتیب فراگیری زبان را رهنمون می‌شوند.

هیچ فردبزرگسالی‌مجبور نیست به‌کودك بیاموزدکه زبان براساس اصول یا قواعد عام سامان می‌یابد. بسیاری ازبزرگسالان حتی ازاین واقعیت اطلاع هم‌ندارند. باوجود این، کودك زبان را به‌منزلهٔ‌مجموعه‌ای از قواعد فرا می‌گیرد. این مورد موقعی روشن می‌شودکه انواع «خطاهای» کودك را مورد ملاحظه قرار دهیم. این «خطاها» از نظمی برخوردارند؛ آنها تعمیمهایی را منعکس می‌کنندکه‌کودك انجام می‌دهد. برای مثال، همهٔ کودکان به‌هنگام تسلط برجنبه‌های مختلف زبان، مثلاً تکواژهای تصریفی، آغاز به‌تولید صورتهای گوناگون، از جمله صورتهای بظاهر بی‌قاعده‌ای مانند *brought* در زبان انگلیسی می‌کنند. سپس آنان تعمیمهای منعکس‌شده درصورتهای باقاعده‌را (مانند *baked* در انگلیسی) یاد می‌گیرند، واین تعمیمها راگسترش می‌دهند تا استثناها را نیزدربرگیرند

---

6. nativist

(بنابراین، به‌عوض *brought*، صورت زبانی *bringed* را تولید می‌کنند). فقط در آخرین مرحله است که کودك می‌آموزد کدام صورتها از تعمیمهای فرا گرفته شده مستثنا هستند. درفراگیری معناشناسی (رجوع‌شود به‌شکل۱ــ۲۱ برای یافتن مثال) ونحو (تعمیم بیش‌ازحد مورد بحث درمورد فراگیری صورتهای مجهولی را به یاد آورید) تعمیمهای بیش‌ازحد مشابهی نیز رخ می‌دهد. تعمیمها و تعمیمهای بیش‌از حدی‌که کودك انجام می‌دهد، ساختها و استعدادهای ذهنی وی را باز می‌تابانند. دراین مفهوم عقل‌گرا، تعمیمها نباید با تعمیم بافت بافتی مطروحه از سوی فرضیهٔ تجزیه‌گرا خلط شود. تعمیم بافتی یك فرایند رفتاری است‌که بشدت به‌بافت قابل مشاهده بستگی دارد ودر نهایت، درارتباط بافراگیری روساخت نحو مطرح می‌شود. در فرضیهٔ خردگرایانهٔ گسترده‌تر، تعمیم‌عبارت است از یك فرایند ذهنی واستعدادی‌که فرمول‌بندی قواعد زبانی درکلیهٔ عرصه‌های زبان را باعث می‌شود.

فرمول‌بندی اولیهٔ کودك در مورد قاعدهٔ زبانی امر ساده‌ای نیست. پیش از اینکه کودك بتواند قاعدهٔ عامی را فرا گیرد، باید با داده‌هاــ یعنی، تعدادی مثال‌که عملکرد قاعده را منعکس می‌کنندــ مواجه‌شود ممکن است دربسیاری موارد چنین داده‌هایی ازبر شوند. در این مورد نمونه‌هایی درگفتارکودك ظاهر می‌شود، اما کودك هنوز نمی‌داندکه یك اصل عام زبانی می‌تواند این نمونه‌ها توجیه کند وحتی برای تولید سایر موارد به‌کار رود. داده‌های ارائه شده درفصل گذشته درموردگریگوری ونیزمثالهای موردبحث دربالا درمورد تکواژ دستوری زمان‌گذشته را به خاطر بیاورید. کودك فقط پس ازتنظیم یك قاعده می‌تواند مثالهای جدیدی را بطور خودبخودی تولیدکند. حتی درآن هنگام نیز، قاعده ممکن است کاملاً دقیق نباشد. کودك ممکن است تعمیم خودرا به‌صورتها یا ساختهای نامناسب تعمیم دهد. هنگامی‌که چنین موردی اتفاق می‌افتد، معمولاًکودك تعمیمهای خودرا به‌صورتهایی اعمال می‌کند که درزبان بزرگسالان استثنا تلقی می‌شوند، یا به‌آن‌صورتهای زبانی اعمال می‌نمایدکه براساس قاعده‌ای‌دیگر وبسیارشبیه به‌قاعده‌ای که‌کودك هنوز یاد نگرفته است، ایجاد می‌گردند. این مورد توسط انواع تعمیمهای بیش ازحد مورد بحث دربالا نشان داده شده است. قواعدی‌که بیش ازحد تعمیم داده‌شده‌اند، برای مطابقت با نظام زبانی بزرگسالان باید دوباره فرمول‌بندی شوند. این فرایند می‌تواند به‌طریق متعدد انجام پذیرد. دربرخی موارد،کودك می‌آموزدکه بعضی‌صورتهای زبانی فقط استثناهایی برای تعمیم هستند (برای مثال، *bring* دارای صورت گذشتهٔ *bronght* است، نه *bringed*). در موارد دیگر، خود تعمیم از طریق افزودن سایر جنبه‌های زبان تغییر داده می‌شود. واژهٔ *juice* تا وقتی‌که‌کودك عناصر واژگانی جدیدی

را برای اشاره مایعات خاصی مانندشیر و آب فرانگرفته است، برهر مایعی دلالت خواهد داشت: در آن‌هنگام، معنای واژهٔ *juice* محدودتر می‌شود.

همهٔ استعدادهای ذهنی کودك درخدمت زبان نیستند. مطالعات مربوط به‌رشد شناخت درروان‌شناسی، دررشد زبان کاربردهای مهمی دارد، شواهد کافی حاکی ازاین هستندکه مقداری از ترتیب فراگیری زبان به‌وسیلهٔ فرایند رشد شناختی تعیین می‌شود. عموماً، کودکان برای بیان مفاهیم، ابزارها زبانی رانمی‌آموزند، مگرزمانی‌که ازنظرهوشی قادر به‌درك آنها باشند. برای مثال، چون کودك نمی‌تواند تا شش سالگی روابط علت ومعلول را درك کند، در نتیجه نشانه‌های زبانی علت ومعلول نیز در گفتار کودك کلاس اول بطور کامل ظاهر نمی‌شود. دانش‌آموزان کلاس اول ممکن است گفته‌هایی باواژهٔ *because* را تولیدکنند، اما، برای آنان، معنا فقط عبارت‌است‌از توالی رویدادها، نه رابطهٔ علت و معلول. برای مثال، برای یك کودك شش‌ساله، جملهٔ *you can't go out because it is snowing* برابر بادوجملهٔ جداگانهٔ *it's snowing* و *you can't go out* است؛ اینکه‌جملهٔ دوم علت جملهٔ اول می‌باشد، توسط وی درك نمی‌شود. بسیاری ازجزئیات‌رشد شناختی‌کودك‌هنوزهم برای پژوهشگران ناشناخته هستند. اما، اینها می‌توانند برای بسیاری از جنبه‌های رشد زبانی؛ از قبیل فراگیری دیرتر *but* و *unless* که‌درفصل گذشته ذکر گردید، یا اینکه کودك تکواژ جمع را پیش از زمان گذشته فرا می‌گیرد، توجیهاتی ارائه دهند. از دیدگاه شناختی، صورتهای جمع ممکن است در گفتار کودك پیش از نشانهٔ زمان ظاهرشود، و این جنبهٔ رشد شناختی ممکن‌است ترتیب فراگیری این‌دوتکواژ دستوری را مشخص کند.

رشد فیزیولوژیکی وفیزیولوژیکی-عصبی نیز بر رشد زبانی تأثیر می‌نهند. مغز، دستگاه عصبی، ودستگاه کنترل عضلانی مربوط به مجرای گفتاری، در زمان تولد بطور کامل آمادگی ندارند. همهٔ اینها درطول دوران‌کودکی رشد می‌کنند. تا موقعی‌که‌کودکان از نظر جسمانی آمادگی کنترل حرکات اندامهای گفتاری را نداشته باشند، قادر به‌تولید واحدهای آوایی نخواهند بود. و ازآنجاکه در میزان‌کنترل لازم برای تولید آواها تفاوت وجود دارد، ترتیب یادگیری آنها حداقل مقداری بستگی به رشد جسمانی‌کودك خواهد داشت، ازاین‌رو، کودك تقریباً همیشه آواهای انسدادی را پیش از سایشیها فرا می‌گیرد. مسدودکردن کامل مسیر جریان هوا نیازمند کنترل‌کمتری از انسداد ناقص لازم برای سایشیهاست.

این بخش با پرسشی آغاز شد: استعداد جهانی انسان برای فراگیری زبان‌چیست؟ به این پرسش پاسخ کامل داده نشده است، اما دراینجا این‌نکته باید روشن شودکه در

این باره پاسخهای ناقص بسیاری وجود دارد، استعدادهای فراگیری زبان و استراتژیهای مورد استفاده، از منابع گوناگون موجود در درون و اطراف انسان سرچشمه می گیرند. فرایندهای ذهنی، رشد شناختی وفیزیولوژیکی ـ عصبی، و محیط زبانی‌ای که کودک را احاطه می کند، همه برفراگیری زبان اثر می‌نهند.

رشد مغز

درست بدان گونه که مطالعهٔ فراگیری زبان توسط کودک یکی از مهمترین عوامل ایجاد ارتباط بین زبان‌شناس وروانشناس در علم میان رشته‌ای روان‌شناسی زبان شد، این حوزهٔ مطالعاتی بازهم باعث گردید تا میان زبان‌شناسان و فیزیولوژیست ـ عصب شناسان نیز کوششهای‌مشترکی‌صورت پذیرد. علم میان رشته‌ای عصب شناسی زبان[7] برای مطالعهٔ روابط موجود بین زبان ومغز ایجاد شده است. هر چند مهمترین موضوع مطالعهٔ این رشته زبان پریشی[8] (نابسامانیهای زبانی حاصل ازصدمات مغزی) است، اما یافته‌های آن به فراگیری زبان نیز مربوط می‌شود.

مغز انسان از نظر ساخت به دوبخش، یعنی نیمکرهٔ چپ و نیمکرهٔ راست تقسیم می‌شود، که به وسیلهٔ رشته‌هایی به‌یکدیگرمتصل هستند. هرنیمکره از یك‌لایهٔ پوششی‌متشکل از سلولهای عصبی به نام مادهٔ خاکستری[9] (یاکرتکس[10]) ویك مجموعهٔ درونی رشته‌های عصبی معروف به مادهٔ سفید[11] تشکیل شده است. مغز، همانند سایر اندامهای بدن، دربدو تولد کاملاً* بالغ نیست. بلوغ مغزی در طول کودکی رخ می‌دهد، درحدود دوسالگی یعنی زمانی‌که مغز تقریباً ۶۵ درصد ویژگیهای حالت بلوغ خودراکسب می‌نماید، به‌اوج خود می‌رسد، و سپس تا سن بلوغ با سرعتی‌کمتررشد می کند تا به بلوغ کامل برسد. توجه داشته باشیدکه رشد زبان بومی‌کودك پیشرفت چشمگیرخودرا درحدود دوسالگی نمایان می کند، ودیگراینکه، این رشد تا آغازسن بلوغ‌کامل می‌شود.

برای فراگیری زبان عملکرد مغز به‌اندازهٔ ساخت آن مهم می‌باشد، هرچند ساخت این دونیمکرهٔ مغز بسیارشبیه یکدیگرند، اما نقششان متفاوت است، درآغاززندگی، در دوسال نخست، این گفته صدق‌نمی کند، اما شواهد حاکی‌ازاین‌هستندکه‌درحدود دوسالگی هر نیمکرهٔ مغز وظائف خاصی را بعهده می گیرد که نیمکرهٔ دیگر فاقد آن است. این

7. neurolinguistics
8. aphasia
9. gray matter
10. cortex
11. white matter

فرایند را «سمت‌گیری[12]» نامند. یکی از نشانه‌های قابل مشاهدهٔ سمت‌گیری کاربرد دست است. بین دو و سه سالگی، کودکان بتدریج نشان می‌دهند که بیشتر مایلند از دست راست استفاده کنند یا از دست چپ، که اکثر مردم استفاده ازدست راست را ترجیح می‌دهند، ترجیح دادن استفاده ازدست حاصل سمت گیری است، اما برخلاف انتظار، سمت‌گیری مغز برعکس نتیجه‌ای است که مشاهده می‌شود. ازاین‌رو، دست راست، و درواقع سمت راست کل بدن، توسط نیمکرهٔ چپ کنترل می‌شود، حال آنکه سمت چپ بدن توسط نیمکرهٔ راست مغز کنترل می‌گردد.

زبان نیز سمت‌گیری می‌کند. بین سه و پنج سالگی، نیمکرهٔ چپ معمولاً نقش زبان را عهده‌دار می‌شود. نخست، این سمت‌گیری کامل نیست، و اگر صدمه‌ای به نیمکرهٔ چپ وارد آید، نیمکرهٔ راست می‌تواند عهده‌دار نقش زبان شود. اما، تا زمان بالغ شدن مغز، سمت‌گیری کامل وتثبیت می‌شود. دراین مقطع، اگر بر نیمکرهٔ چپ مسلط برزبان صدمه‌ای وارد آید، نتایج جدی‌ای به‌بار می‌آورد، زیرا نیمکرهٔ راست فرد بالغ دیگر به‌اندازهٔ کافی انعطاف پذیر نیست تاعهده‌دار این نقش گردد. برای مثال، در مورد مصدومین مسن‌تر، ازدست دادن زبان ممکن است دائمی‌شود.

شواهد مربوط به‌سمت‌گیری زبان از منابع گوناگونی سرچشمه می‌گیرند. اکثر پژوهشها براساس صدمات مغزی ناشی از ضایعات انجام یافته‌اند. این‌قبیل‌ضایعات ممکن است معلول تصادفات، از قبیل سقوط یا زخم گلوله، یا نارساییهای جسمانی باشند. به‌هنگام عمل جراحی می‌توان ضایعات را مشاهده نمود. موقعی‌که ضایعه برنقاط خاصی از نیمکرهٔ چپ واردشود، زبان تحت تأثیر قرار می‌گیرد، اما هنگامی‌که این قبیل‌ضایعات در نیمکرهٔ راست ظاهر می‌گردد، زبان عموماً تحت تأثیر واقع نمی‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که زبان درنیمکرهٔ چپ واقع است. (اما، لازم به تذکر است که در تعداد بسیاراندکی از مردم، یعنی‌کمتر از پنج درصد آنانکه مورد بررسی قرار می‌گیرند، هردو نیمکره ممکن است دقیقاً به شیوهٔ عکس عمل‌کنند و نیمکرهٔ راست درمورد زبان غالب شود؛ در این صورت بازهم مغز سمت‌گیری می‌کند، اما درجهت مخالف) .

یك نوع کار آزمایشی معمول درمورد سمت‌گیری آزمون درك شنوایی (شنیدن) موسوم به شنود دوگوشی[13] است. درصورتی‌که‌از طریق گوشی به‌گوشهای‌استماع‌کننده‌ای آواها وواژه‌هایی بطور همزمان پخش شود، گوش راست وی مواد زبانی را

---

12. lateralization　　13. dichotic listening

بهتر از گوش چپش درك می‌کند. به‌خاطر بیاورید که گوش راست توسط نیمکرهٔ چپ کنترل می‌شود. ازسوی دیگر، اگر محرکهای صوتی را بهجای آواهـا، صداهایی مانند فریاد حیوانات تشکیل دهند، گوش چپ آنها را دقیقتر از گـوش راست درك می‌کند. ازاین‌رو، نیمکرهٔ راست می‌تواند آواها رادرك کند، اما آواهای‌خاص وساخت‌دار زبان را نیمکرهٔ چپ بهتر می‌تواند درك نماید.

برای درك فراگیری زبان توسط کودکان عادی‌ای‌که زبان بومی خودرا فرامی‌گیرند و نیز بهوسیلهٔ افرادی‌که از نوعی زبان پریشی رنج می‌برند، و، به‌طوری کـه درفصلهای آینده مشاهده خواهیم کرد، برای درك یادگیری زبان خارجی توسط بزرگسالان، رشد و عملکرد مغز حوزهٔ پژوهشی جالبی را تشکیل می‌دهند.

نظام ارتباطی حیوانات

به‌نظر می‌رسد همهٔ حیوانات نوعی نظام ارتباطی دارند، اما شواهدی که تاکنون گردآوری شده‌است، نشان می‌دهندکه فقط انسان دارای زبان می‌باشد. بین‌زبان و سایـر نظامهای ارتباطی تفاوتهایی وجود دارد. شاید مهمترین تفاوت در محدودیت خیلی زیاد بسیاری ازنظامهای ارتباطی غیرزبانی دربارهٔ پدیده‌ای است‌که بیان می‌کنند؛ حال آنکه زبان بشری بسیار خلاق وزایا می‌باشد. دانشمندان شمارگوناگونی از نظامهای ارتباطی حیوانات را موردمطالعه قرارداده‌اند، ودرکلیهٔ این قبیل‌مطالعات روشن است‌که‌حیوانات مربوطه می‌توانندفقط درزمینهٔ اطلاعات محدودی ارتباط برقرارکنند. برای مثال، زنبوران برای القای اطلاعات مربوط به‌منبع غذا، نظامی‌ازحرکات‌مختلف بدن را به‌کار می‌گیرند. زنبور پیش قراول به‌کندو باز می‌گردد و به‌رقص می‌پـردازد؛ الگو و میزان «رقص»، حداقل تا حـدودی، تحت تأثیر فاصلهٔ پیموده شده، خستگی جسمانی، ومیزان تشنگی آن تعیین می‌شود، اما تأثیر «رقص» درواقع فراهم کردن اطلاعاتی دربارهٔ سمت، فـاصله، و مکان منبع غذا می‌باشد. این نظام جالبی به‌نظر می‌رسد؛ زنبورها به اطلاعـات القا شده پاسخ می‌گویند وسرانجام منبع‌غذایی‌قابل استفاده می‌گردد، اما، هرچند این‌نظام می‌تواند دربارهٔ هـرفاصله، سمت، میزان‌کیفیت منبع اطلاعاتـی منتشرکند، درمورد یك مسئله یعنی منبع غذا از محـدودیت ارتباطی برخـوردار است. زنبوران نمی‌توانند «رقص» خـودرا تغییر دهند ودر مورد مسایل دیگری مانند جایگاه‌کندوی دیگر یا اینکه درفاصلهٔ کوتاهی باران می‌بارد، ارتباط برقرارکنند.

سایر حیوانات برای القای معانی‌گوناگون از آوا استفاده می‌کنند، اما دراین‌قبیل موارد نیز محـدودیت بسیار زیـاد است. بـرای مثال، گزارش شده است کـه نوعی از

میمونهای هندی که به‌رنگ قهوه‌ای هستند، اخطار، شکست، و ترس را به‌وسیلهٔ صداهای مشخصی مانند عوعو، جیغ و داد، و فریاد بلند اعلام می‌کنند. اما، دراین قبیل موارد، مجموعهٔ صداهای مشخص، ودرنتیجه انواع اطلاعاتی‌که بطورنظام‌مند به‌وسیلهٔ این‌صداها القا می‌شوند، محدودند. کلیهٔ نظامهای ارتباطی طبیعی حشرات و حیوانات، هم از لحاظ صورت بیان (برای مثال، انواع حرکتهای بدن یا دامنهٔ محدود تولید آوا) وهم ازلحاظ محتوای بیان (برای مثال، منبع غذا یا عایم خطر)، محدود می‌باشند.

از آنجاکه هیچ نظام ارتباطی طبیعی حیوانات خلاقیت زبان بشری را نمایان نمی‌سازد، برخی از دانشمندان برای آموختن یك نظام ارتباطی شبیه زبان بشری به شامپانزه‌ها، برنامه‌های آموزشی گسترده‌ای را تدارك دیدند. برای انجام این‌پژوهش شامپانزه‌ها را انتخاب کردند، زیرا آنها بیشتر ازسایر حیوانات از نظر فیزیولوژیکی، ذهنی، واجتماعی شبیه به‌انسان هستند. دردهٔ گذشته چندین برنامهٔ تحقیقاتی مختلف در این زمینه ارائه شده‌اند. دریکی از آنها، شامپانزه‌ای به‌نام واشو[14] از یك‌سالگی در محیطی مشابه محیط خانه پرورش داده شد وبه‌آن زبان اشاره‌ای آمریکا (یك نظام ارتباطی دستی‌ای که توسط بسیاری از افرادناشنوا مورد استفاده قرار می‌گیرد) آموخته شد. ازآنجاکه اندامهای گفتاری شامپانزه برای‌کنترل آواهای گفتاری انسان مناسب نیست، در نتیجه پژوهشگران امیدوار بودندکه می‌توانند با یاددادن نوعی نظام ارتباطی به شامپانزه که تواناییهای طبیعی دستهای حیوان را به‌کارگمارد، تواناییهای زبانی‌ممکن اورا مورد بررسی قرار دهند. طبق‌گزارشات، پس ازچهار سال آموزش، موفقیتهای‌واشو تعجب انگیز بود. درپنج‌سالگی، او می‌توانست صدوسی علامت را تولید ودرك کند، و نیز می‌توانست برخی علایم را به‌صورت جمله‌های کوتاه بایکدیگر ترکیب نماید، این موفقیت، واشو را درسطح یك‌کودك دو ساله قرارمی‌دهد. اما، علایم، وحتی ترکیب‌آنها به‌صورت جمله‌های ساده، کافی نیست تا نتیجه بگیریم که واشو یك زبان بشری را یاد گرفته بود. در زبانهای بشری، رابطهٔ بین آواها و معناها قراردادی است. برای واشو تعدادی از علایم قراردادی نبودند. بلکه،آنها شباهت ظاهری به معنا داشتند، مانند علامت مربوط به فعل «دادن»که درآن شخص به‌سوی بدن خود اشاره می‌کند، یا فعل «خوردن» که توسط حرکت دادن انگشتان به سوی دهان نشان داده می‌شود (گویی‌که غذا دردهان گذاشته می‌شود). همهٔ علایم واشو غیرقراردادی‌نبودند، اما، به خاطر نحوهٔ پیشرفت وی درجمله‌سازی، باید درارزیابی موفقیتهایش دقت شود. به‌نظرمی‌رسدکه واشو به‌ترتیب

---

14. Washoe

واژه‌ها در جمله کمتر توجه می‌کرد، حال آنکه این جنبهٔ زبان توسط کودکان انسان که زبانهایی مانند انگلیسی را فرا می‌گیرند و در آنها ترتیب واژه‌ها اهمیت دارد، درمراحل ابتدایی یادگرفته می‌شود. افزون بر آن. هرچند واشو درمحیطی‌مناسب انسان پرورش یافت وازاوهمانند انسان مواظبت شد، وضعیت آموزشی اوازوضع آموزشی کودکان متفاوت بود، زیرا مربی واشو بدرشد ارتباطی او توجه بیشتری می‌کرد. به واشو زبان اشاره‌ای آمریکا یادداده می‌شد؛ کودکان، زبان محیط خودرا بدون آموزش فرامی گیرند.

به شامپانزهٔ دیگری، بدنام سارا[۱۵]، نظام ارتباطی متفاوتی آموزش داده‌شد. سارا باحرکت دادن و جابجاکردن انواع مهره‌های پلاستیکی رنگی روی یک صفحه ارتباط برقرار می‌کرد. تجربهٔ سارا مسئله غیر قراردادی بودن رابطهٔ موجود بین صورت واژه و معنای آن را منتفی می‌سازد. برای مثال، مهره‌ای که نمایانگر «موز» بود، اصلاً شباهتی به موز واقعی نداشت؛ این مهره نه زرد ونه بدشکل موزبود؛ درعوض به‌صورت مربع قرمز رنگی‌بود. نظام ارتباطی سارا یك نظام ساختگی و اختراعی بود که با توسل به‌شیوه‌هایی از قبیل تقویت وکنترل دقیق داده‌ها، طی یك برنامهٔ آموزشی به او یاد داده شد. ما این دومورد را در ارتباط باکودکان مورد بحث قرار دادیم و دریافتیم که کودك درحالی‌که احتمالاً نیاز به‌نوع‌خاصی‌پاسخ ازسوی مربیان خود ندارد، هربارکه‌کودك جملهٔ صحیحی را تولید می‌کند نیاز به‌پاداش (از قبیل یك تکه شیرینی) ندارد، ونیز نیازی نیست که کودك دریك‌زمان فقط درمعرض یك‌نوع ساخت دستوری قرار داده شود. به‌نظرمی‌رسد که سارا بیشتراز واشو نحو یادگرفته‌بود. سارا آرایش واژه را رعایت می‌کرد وحتی قادر بود جمله‌های‌جدیدی‌راکه قبلا به‌او آموخته نشده‌بود، تولیدکند. اما، فرق سارا باکودك این است که‌کلیهٔ جمله‌های جدید وی بسیار نزدیك به‌جمله‌های قبلی‌اش بودند. درسارا، نوع تعمیم بیش ازحدی که‌کودکان به‌منزلهٔ شاهدی برای تسلطشان برقواعد زبانی نمایان می‌سازند، مشاهده نمی‌شد. فرق عمده بین واشو و سارا در مورد واکنش در برابر نظام ارتباطی، این بودکه واشو گهگاه خود ارتباط را آغاز می‌کرد، ظاهراً واشو ازبه‌کار بردن زبان اشاره‌ای لذت می‌برد وبدون اینکه مربیانش آغاز به ایجاد ارتباط‌کنند، علایم را به‌کار می‌برد. اما، گزارش نشده است که سارا خود آغازگر برقراری ارتباط باشد؛ وی نظام زبانی خود را فقط درپاسخ به محرك و درصورت بودن پاداش به‌کارمی‌برد. معلوم نیست که برای درك تواناییهای‌شامپانزه در یادگیری نظام ارتباطی، این امر چه کاربردهایی می‌تواند داشته باشد.

---

15. Sarah

پروژهٔ جالب دیگری در مورد لانا[16] به انجام رسید؛ لانا شامپانزه‌ای بودکه برای مرتب کردن نشانه های قراردادی به‌صورت جمله، از صفحهٔ کامپیوتری پیچیده‌ای استفاده می‌کرد. نظام ارتباطی لانا یك‌زبان ساختگی بودکه فقط برای او طراحی شده بود. در این‌نظام نشانه‌ها قراردادی بود وشباهت ظاهری به‌معانی خود نداشتند. این نظام‌ارتباطی بوضوح از ترتیب واژه‌ها استفاده می‌کرد، بنابراین، برای مثال، بین معانی نشانه‌های «Tim groom Lana» و«Lana groom Tim» تفاوت بود. (Tim نام یکی‌از مربیان لانا بود؛ grooming یك رفتار اجتماعی، یعنی پاك‌کردن مو، درمیان شامپانزه‌ها است). به‌نظر می‌رسدکه لانا، همانند سارا، براین جنبهٔ نحوتسلط یافته بود. جنبهٔ خاص و مهم پروژهٔ لانا استفاده از کامپیوتر برای حفظ سوابق جزئیات تلاشهای او وبه‌هنگام‌ایجاد ارتباط بود. سرانجام، این سوابق نه تنها در مورد تلاشهای موفقیت‌آمیز لانا در استفاده از نظام ارتباطی خود، بلکـه در بارهٔ هرنوع خطایی‌کـه مرتکب می‌شد، داده‌هایی برای پژوهشگران فراهم می‌ساخت. این‌قبیل سوابق مفصل اکنون درمورد واشو وسارا دردست نیست. درهرصورت، از تجزیه وتحلیل خطاها بسیار می‌توان آموخت.

درحال حاضر، دانشمندان اطلاعات کافی در دست ندارند تابا اطمینان اظهارکنند که آیا حیواناتی غیراز انسان استعداد فراگیری یك‌نظام ارتباطی‌ای را دارندکه دارای کلیهٔ ویژگیها و پیچیدگیهای زبان بشری باشد. به‌نظر می‌رسد که در مورد شامپانزه‌های فوق، فراگیری طبیعی رخ نداد؛ بلکه، یك‌نظام ارتباطی‌باید به‌آنها آموزش داده می‌شد. افزون بر آن، هیچ‌یك ازشامپانزه‌های‌مورد مطالعه نتوانست پیچیدگی ارتباط خودرا تاحد یك‌کودك سه‌ساله هم ارتقا دهد، ونیز هیچ یك از آنها کیفیت زایایی فراگیری زبان از سوی کودك را بروز نداد. سرانجام، شاهدی وجود نـدارد که مشخص کندکه این قبیل شامپانزه‌ها، که برای ایجاد ارتباط با تعداد محدودی از مربیان انسان آموزش داده شده بودند، کوشیده‌اند تا نظامهای ارتباطی خـودرا با سایر شامپانزه‌ها به‌کار برند. نظامهای ارتباطی دستی، چه به‌صورت علایم وچه به‌صورت جابجا کردن اشیا، بـرای شامپانزه‌ها طبیعی نیست. زبان فقط در مورد انسان طبیعی است.

خلاصه

کودك باید بر اساس نمونه‌های پراکنده‌ای ازگفته‌های یك زبـان، یك نظام زبانی پیچیده، انتزاعی، وزایایی را فراگیرد. اینکه کلیهٔ‌کودکان این‌کار را درزمانی نسبتاًکوتاه

---

16. Lana

به انجام می‌رسانند، بدون توجه به کیفیت و نوع نمونه‌های زبانی‌ای که در معرضشان قرار می‌گیرند، ثابت می‌کند که آنان برای فراگیری زبان مجهز به یك استعداد ذاتی هستند. این استعداد کودکان را رهنمود می‌شود تا داده‌های زبانی را مشاهده و تحلیل کنند و برای آنان انجام کاری را ممکن می‌سازد که زبان‌شناسان فقط در آغاز انجام آن هستند— یعنی، روشن کردن صورت و نظام یك زبان خاص. این فرضیهٔ عقل‌گرا درمورد چگونگی فراگیری زبان توسط کودك، ویژگیهایی را به ذهن انسان نسبت می‌دهد که نمی‌توان آنها را بطور مستقیم مشاهده کرد. اما فقط با مطرح کردن این قبیل استعدادهای ذهنی است که می‌توان واقعیتهای مربوط به فراگیری زبان را توجیه کرد. نظریه‌های مختلف تجربه‌گرایانه درمورد چگونگی یادگیری زبان ساده‌تر و مبتنی بر واقعیتهای قابل مشاهده هستند، اما کافی نمی‌باشند. پدیده‌ای به پیچیدگی زبان بشری، درصورتی که فقط متکی بر تقلید، محرك پاسخ، تعمیم بافتی، نیاز، یا حتی متکی بر ترکیبی ازهمهٔ این فرایندها باشد، هرگز توسط کودك یادگرفته نخواهد شد. فراگیری زبان نیز ممکن است تحت تأثیر رشد شناختی، بلوغ فیزیولوژیکی، وسمت‌گیری مغز واقع شود. پژوهشهای انجام یافته روی نظامهای ارتباطی حیوانات ثابت کرده‌اند که هیچ حیوان یا حشره‌ای پدیده‌ای شبیه به زبان انسان را دارا نیست؛ کلیهٔ این قبیل نظامهای طبیعی هم ازنظر ابزار بیان و هم ازنظر معنا محدود هستند. با توسل به برنامه‌های آموزشی دشواری که برای آموزش دادن نظامهای ارتباطی ساختگی به شامپانزه‌ها طراحی شده‌اند، موفقیتهایی به دست آمده است، اما بازهم، بین یادگیری و کاربرد این قبیل نظامها به‌وسیلهٔ حیوانات، وفراگیری وکاربرد زبان ازسوی کودکان، تفاوتهای بسیاری وجود دارد.

جُستار بیشتر

۱ـ برخی ازیافته‌های پژوهشی‌مورد بحث در این فصل راپیش خودتان مرور کنید. با یك کودك مقداری وقت صرف کنید و مرحلهٔ تقریبی فراگیری زبان وی را مشخص نمایید. مشاهده کنید که آیا کودك از سخنانی که شما برزبان می‌آورید به‌طور خودبخودی تقلید می‌کند؟ تقلیدهای وی را بیازمایید، و آنهارا با گفتار عادی کودك و با گفته‌هایی که سعی در تقلید آنها کرده‌است، مقایسه کنید. (درصورت امکان، بهتراست ضبط‌صوتی به‌همراه داشته باشید؛ کل جلسه خودبا کودك را ضبط کنید؛ وتجزیه‌وتحلیل را به‌وقت دیگری موکول نمایید.) درصورتی که کودك از شما تقلید نکند، سعی کنید وی‌را درگیر بازی‌ای کنید که در آن مجبورباشد ازچیزی که شما به‌عروسك یا شخص دیگری می‌گویید، تقلید کند. در این صورت، می‌توانید گفته‌هایی را برای تقلید عرضه کنید که بدقت برگزیده شده‌اند و

از سطوح پیچیدگی گوناگون برخوردارند (گفته‌هایی که سطوح پایین‌تر یا بالاتر ازسطح تولید کودک قرار دارند). گفته‌هایی را که به‌شیوهٔ پیشنهادی فوق به‌هنگام تقلیدهای خود بخودی ظاهر می‌شوند، مورد بررسی قرار دهید.

۲ـ ارتباط زبانی بین یك‌کودك و یك بزرگسال را مورد مشاهده قرار دهید، فرد بزرگسال چه نوع پاسخهایی در برابر گفته‌های کودك تولید می‌کند؟ آیا فرد بزرگسال‌در پاسخ خود بیانات کودك را گسترش می‌دهد (برای مثال، موقعی که کودك جملهٔ *Daddy in Chicago* را بیان می‌کند، آیا فرد بزرگسال جملهٔ *yes' Daddy is in Chicago today*را تولید می‌نماید؟)؟ آیا پاسخهای فرد بزرگسال بطور عمده به‌معنی گفته‌های اشاره کودك می‌کنند؟ هرچند وقت یك‌بار، در صورت وقوع، فرد بزرگسال به معنا بی‌توجه می‌شود، در عوض، بطور صریح تلفظ یا دستور زبان کودك را اصلاح می‌نماید؟ توجه کنید که آیا حضور شما رفتار فرد بزرگسال را باکودك را تحت تأثیر می‌گذارد؟

۳ـ مورد زیر یك شیوهٔ غیر رسمی برای کشف پدیدهٔ شنود دوگوشی وسمت‌گیری است،* به‌مکانی‌که مردم در آنجا صحبت می‌کنند بروید، یارادیو یاتلویزیون را به‌هنگام پخش اخبار یانمایش مناظره‌ای روشن نمایید. بکوشید چیزی بخوانید و ملاحظه‌کنید که آیا صحبت‌کردن حواستان را پرت می‌کند یانه. گوش‌چپ خودرا بپوشانید آیا حواستان کمتر منحرف می‌شود؟ گوش راست خودرا بپوشانید. اکنون صحبت‌کردن چقدر شما را آزار می‌دهند؟ سعی‌کنید موقعی که صدای دیگری در نزدیکی شماست (مانند صدای رفت وآمد اتومبیلها یا خنده، یا صدای جاروبرقی) گفتگویی انجام دهید یا به‌یك صحبت یك‌نفری گوش دهید. موقعی‌که گوش چپ خودرا می‌پوشانید، چه اثری ملاحظه می‌کنید؟ به‌هنگام پوشاندن‌گوش راستتان چه؟ چه نتایجی می‌توانید استنتاج کنید؟ آیا چپ‌دست هستید یا راست دست؟ چگونه این می‌تواند نتایج شمارا تحت تأثیر قراردهد؟

فصل ۲۳

یادگیری زبان خارجی: عوامل و دیدگاهها

برای درك یادگیری زبان خارجی، نه‌تنها بررسی ویژگیهای زبانی زبانهای مورد نظر، بلکه مطالعهٔ خصوصیات جسمانی، روانی، و اجتماعی یادگیرنده نیزلازم می‌نماید. درست بدان گونه که کودکان درفراگیری زبانهای بومی خود نقش فعالی ایفا می‌کنند، زبان‌آموزان زبان خارجی نیز با استعدادها، استراتژیها، رشد جسمانی‌وشناختی، اهداف، نگرشها، و انگیزشهای معینی‌که همه درموفقیتشان مؤثرند، به یادگیری می‌پردازند. با این‌همه عوامل مؤثر، یادگیری افراد مختلف دارای تنوع خواهد بود. اما، تعدادی نتایج وکاربردهای عام وجود دارند که حاصل تحقیق پیرامون این قبیل موضوعات می‌باشند، و همین نتایج وکاربردها هستند که دراین فصل و درفصل آینده شالودهٔ بحث ما را تشکیل خواهند داد.

دانشجویان زبان خارجی کاری بی‌نهایت دشواررا درپیش‌رودارند. چه آنان بخواهند همانند یك بومی بر کلیهٔ جنبه‌های زبان موردنظرشان تسلط یابند، و چه بخواهند خواندن منابع خارجی مربوط به رشتهٔ حرفه‌ای خودرا یادگیرند. باید با مجموعه قواعد انتزاعی و پیچیده و با صورتهای زبانی تشکیل‌دهندهٔ هرزبان بشری سروکار داشته باشند. باتوجه‌به این مطلب وانواع عوامل غیرزبانی ذکرشده دربالا، نباید تعجب کردکه روشهای تدریس زبان خارجی اغلب نمی‌توانند زبان‌آموزان را دررسیدن‌به اهدافشان یاری رسانند. پدیدهٔ یادگیری زبان خارجی بسیارپیچیده است، و تا موقعی‌که این پدیده بطورکامل شناخته نشود، گسترش مواد و روشهای تدریس‌کارآمد و مؤثرهمچنان یك‌هدف دشوار، اگرنه غیرممکن، باقی خواهد ماند.

برای درك اینکه فاصلهٔ ما با نیل به‌این‌هدف چقدراست، فقط می‌توان گفت‌که یادگیری زبان خارجی‌عموماً بی‌هیچ آموزشی به بهترین‌وجه انجام می‌پذیرد. یعنی، افرادی

که واقعاً می‌خواهند زبانی را یادگیرند، به مکانی که آن زبان در آنجا تکلم می‌شود می‌روند و جذب محیط جدید می‌شوند، وبدین ترتیب، به بیشترین حد ممکن درمعرض زبان موردنظرواقع‌شده و به تمرین آن می‌پردازند. اما، هرکسی وقت وپول لازم برای چنین کاری را ندارد. پس، تنها راه عملی عبارت‌است‌از ثبت‌نام دریك کلاس زبان خارجی، که در آنجا آموزگارمی‌تواند ازطریق ارائه نمونه‌ها وتوضیحاتی دربارهٔ زبان، همراه‌با ایجاد فرصتهایی برای‌کاربرد آن، یادگیری را تسهیل‌کند، و بدین‌طریق، دانش‌آموز می‌تواند، آگاهانه یا ناخودآگاه، قواعد و صورتهای زبانی را به‌حدی یاد می‌گیرد که بتواند اهداف مربوط‌به‌کنش زبانی خودرا برآورده سازد.

تاریخچهٔ مختصر روشهای تدریس

بسیاری‌ازمعلمان زبانهای خارجی به‌کاربرد روشها ومواد آموزشی جدید علاقمندند تا بتوانند دانش‌آموزانشان را دریادگیری یاری‌کنند. نتایج نسبتاً نامطلوب روشهای آموزشی موجود، این جستجو را بویژه مهم، و گاهی، حتی ناامیدکننده می‌سازد. در هرصورت، چنین‌وضعیتی‌درچند دههٔ گذشته حاکم بوده است. هروقت دیدگاه موجود نارسا تشخیص داده می‌شد، هرگونه پیشنهادی درمورد یك روش متفاوت جلب‌توجه می‌کرد، بویژه هنگامی‌که پیشنهاد جدید ازروش مورداستفاده بسیارمتفاوت می‌نمود. تاریخ روندهای تدریس زبان‌خارجی‌اساساً مجموعه‌ای ازواکنشها، واکنشهای شدید، وواکنشهای متقابل است. برای درك برخی‌ازمسایل جاری دررشتهٔ آموزش زبان خارجی، بررسی نقاط قوت و نقاط ضعف روشهای گذشته و حال درتدریس انگلیسی‌آمریکایی می‌تواند مفید باشد.

پیش‌ازقرن بیستم، اکثرآموزش زبان به‌کمك روشی انجام می‌شدکه اکنون به‌روش دستور ـ ترجمه[1] معروف است، دراین‌روش، دانش‌آموزفهرستهایی ازعناصر واژگانی، مجموعه‌ای ازواژه‌ها باوندهای تصریفی، وتعاریف رسمی قواعد دستوری را ازبرمی‌کند. کاربرد زبان خارجی محدودبه ترجمه می‌شود، یا از انگلیسی به‌زبان دیگر یا اززبان دیگر به انگلیسی. هرزمان‌که هدف یادگیری محدودتر بود، ونتیجهٔ مطلوب نهایی فقط یافتن توانایی ترجمهٔ مواد نوشتاری بود، روش دستور ـ ترجمه بطورمنطقی مؤثرمی‌افتاد. اکنون این‌روش درسطح گسترده‌ای برای تدریس زبان لاتین و یونانی باستان به‌کاربرده می‌شود. اما در نخستین ربع قرن حاضر، تعدادی عوامل دیگرمطرح‌گردید و اهداف و

1. grammar - translation

روشهای آموزش زبان دگرگون شد. مهاجرت تعداد چشمگیری از سخنگویان سایر زبانها باعث گردید تا زبان بیش‌ازپیش به‌منزلهٔ محل ارتباط شفاهی تلقی شود. سفر به‌کشورهای خارجی برای آمریکاییان ثروتمند راحت‌تر شد، و برای آنان روشن گشت که به‌هنگام پرسیدن‌آدرس اوور از پلیس، توانایی ترجمهٔ قطعه‌هایی از داستانهای فرانسوی کارگر نمی‌افتد. اینکه روش دستور ــ ترجمه به مردم صحبت‌کردن به زبان خارجی نمی‌آموخت، تعجب‌آور نیست؛ این‌روش برای انجام این‌کارطراحی‌نشده بود. مردم آغاز به جستجوی روش جدیدی‌کردند تا با هدف جدید، یعنی سخن گفتن زبان خارجی، مطابقت‌کند.

روش مستقیم[2]، به‌عنوان واکنشی‌دربرابرروش ترجمه ــ دستور، بزودی طرفدارانی پیداکرد. این، درواقع، یك واکنش شدید بود، زیرا، در روش مستقیم ازبرکردن فهرستهایی ازواژه‌ها و قواعد، و ترجمه کاملاً کنار گذاشته شد. درکلاس درس، زبان انگلیسی به‌کار برده نمی‌شد ودربارهٔ ساخت زبان بحثی صورت نمی‌گرفت. درعوض، سعی براین‌می‌شدکه یك جزیرهٔ زبانی مصنوعی دروسط یك مدرسهٔ آمریکایی ایجاد شود. آموزگار فقط اززبان خارجی استفاده می‌کرد و برای اینکه به‌دانش آموزان کمك‌کند گفته‌هایش را درك کنند، ازتصویر و وسایل‌کمك آموزشی بهره می‌برد. زیربنای فکری این دیدگاه این نظریه وجود داشت‌که بزرگسالان نیز می‌توانند زبان‌خارجی را درست به‌همان شیوه‌ای‌که کودکان زبان بومی خودرا فرا می‌گیرند، بیاموزند. چنین استدلال می‌شدکه‌کودکان زبان‌را با حضور درمحیطی فرامی‌گیرندکه همهٔ ارتباطات به‌وسیلهٔ زبانی که برای فراگیری آن می‌کوشند، صورت می‌گیرد. طبق این نظریه، اگربزرگسالان نیز در وضعیت مشابهی قرار بگیرند، آنان هم می‌توانند برزبان مورد نظرشان خوب تسلط یابند. به‌طوری‌که درپایین مورد بحث قرار خواهد گرفت، اینکه فراگیری زبان بومی و زبان خارجی یکسان می‌باشد، کاملاً صحیح نیست، اما حتی اگر چنین نیز می‌بود، روش مستقیم باز هم درکلاس درس زبان خارجی موفقیتی کسب نمی‌کرد. درکلاس روش مستقیم دانش‌آموز، حداکثر، به‌مدت یك ساعت در روز وپنج روز در هفته، در معرض زبان قرار داده می‌شود. در طول سال تحصیلی این بیشتر از ۲۰۰ ساعت نمی‌شود. از سوی دیگر کودك در هرماه حداقل ۲۰۰ ساعت، احتمالاً بیشتر، در معرض زبان قرار می‌گیرد درکلاسهای دبیرستانها یادانشکده‌های معمولی، عملاً نمی‌توان این تجربهٔ زبانی فشرده و گسترده را ایجادکرد. اما، علی‌رغم این محدودیت، روش مستقیم عملاً موفق از آب در آمد. زبان آموزان حداقل می‌توانستند دربارهٔ نظام واجی زبان خارجی مطلبی

---

2. direct method

بیاموزند، و برای کاربرد زبان درجهت ایجاد ارتباط، انگیزش و فرصتی‌دراختیار داشتند. اما همان روشی که برخی زبان‌آموزان را مورد تشویق قرارداد، توسط دیگران رد و تحریم شد. برخلاف کودکانی‌که زبان بومی خودرا فرا می‌گیرند، بزرگسالان برزبانی تسلط دارند ومی‌توانند به‌کمک آن ارتباط ایجادکنند. بسیاری، نمی‌توانند تحریم کاربرد زبان بومی را که توسط روش مستقیم تجویز شد، بپذیرند. بعلاوه، بزرگسالان بادامنهٔ وسیعی از تجربه واطلاعات دربارهٔ یادگیری انواع موضوعات، به‌کلاس زبان خارجی گام می‌نهند. آنان درکلیهٔ تجارب‌قبلی‌شان، توصیفها وتوجیهاتی دربارهٔ موضوع موردنظر خود دریافت‌کرده‌اند. روش مستقیم این نوع‌آموزش‌را تحریم می‌کند، ونتیجه این‌می‌شود که زبان‌آموزان، گاهی اوقات می‌اندیشندکه این روش کافی نیست. از آنجاکه آنسان براین باورند که نمی‌توانند بدین شیوه بیاموزند، درنتیجه یاد نمی‌گیرند. مشکل دیگر به‌نوع آموزگار موردنیاز مربوط می‌شود، نه به خود روش. برای خوب اداره کردن کلاس به‌زبانی دیگر، آموزگار باید بتواند به‌آن زبان سلیس تکلم کند. در سالهای ۱۹۲۵ و سالهای ۱۹۳۰، زمانی‌که روش مستقیم در تعدادی ازمدارس آمریکا به‌کاربرده می‌شد، تعداد نسبتاً اندکی از آموزگاران زبان خارجی به‌زبانی که تدریس می‌کردند، تسلط کامل داشتند. آنان خود اغلب زبان را در مدرسه به روش دستور- ترجمه خوانده بودند. این ضعف عملی روش مستقیم بزودی ظاهر شد. برخی از طرفداران پیشین آن دوباره به روش دستور- ترجمه متوسل شدند، برخی دیگر ترکیبی از این دو دیدگاه را وضع‌کردند، واکثرآنان جستجوبرای پیداکردن روشی مؤثرتربرای تدریس زبانهای خارجی آغازکردند.

در این مقطع زمانی بودکه زبانشناسان وارد صحنه شدند. پیش از جنگ جهانی دوم، زبان‌شناسی آمریکا رابطه‌ای تنگاتنگ با رشتهٔ مردم شناسی داشت. زبان‌شناسان زبانهای سرخپوستان آمریکا را مورد پژوهش قرار دادند، درست به‌گونه‌ای‌که مردم‌شناسان به مطالعهٔ فرهنگهای آنان می‌پرداختند. نه زبان‌شناسی ونه مردم‌شناسی، هیچ‌کدام توجهی به زبانها وفرهنگهای اروپای غربی نداشتند. چون این زبانها دقیقاً همانهایی بودندکه در مدارس تدریس می‌شوند، در نتیجه زبان‌شناسان تماس اندکی باآموزش زبان خارجی داشتند. اما جنگ این وضع را دگرگون کرد. در منطقهٔ اقیانوس آرام، نیروهای مسلح بازبانهایی سروکارپیداکردندکه قبلاً برای اکثرآمریکاییها ناآشنا بودند- برای مثال، چینی، ژاپنی، وزبانهای جزایر فیلیپین. تعدادی از پرسنل نظامی می‌بایست این زبانها را ازراه آموزش یاد می‌گرفتند تا بتوانند به‌هنگام ایجاد پایگاهها، سرپرستی کارگران و به دست‌آوردن اطلاعات با مردم بومی ارتباط برقرار کنند. برای آموختن

این‌زبانها تعداد معلمان باصلاحیت بسیاراندك بود و تقریباً هیچ نوع مواد آموزشی وجود نداشت، ازاین‌رو، دولت زبان‌شناسان را فراخواند تابرای ارتش دوره‌های آموزش زبان ترتیب‌دهند. زبان‌شناسان برای انجام این‌کاربرگزیده شدند، زیرا، هرچندتعداد اندکی از آنان آن زبانهـای بخصوص را می‌دانستند، اما در کارکـردن با زبانهای ناآشنا تجربه زیادی کسب‌کرده بودند. روش آموزش زبان خارجی‌ای‌که تحت سرپرستی زبان‌شناسان در برنامه‌های آمـوزشی ارتش تکوین یافت، به دیدگاه تقلیدی حفظی[3] معروف گشت (یا فقط روش نظامی). دراین روش، سخنگوی بومی‌زبان مورد نظر، برای زبان‌آموزان به منزلهٔ الگوی زبانی عمل می‌کـرد؛ آنان از شیوهٔ تـولید او ازجمله‌های بنیادی زبـان تقلید می‌کردند. سپس زبان‌شناس توصیفهایی از نکات واجی و/یا دستوری منعکس‌شده به‌وسیلهٔ جمله‌ها ارائه می‌داد. بعلاوه، زبان‌شناس، بـا همکاری فرد بومی‌زبـان، مکالمه‌های طولانی وضع می‌کرد تا زبان‌آموزان آنها را تمرین و ازبر کنند.

روش تقلیدیـ حفظی در بـرآوردن اهداف خاص آمـوزشی در نیروهای مسلح موفقیت بسیاری‌کسب‌کرد. زبان‌آموزان این‌کلاسها انگیزش‌قوی داشتند. بسیاری ازآنها بەخاطر نشان دادن علاقه به‌فراگیری زبان خارجی، برای گذراندن این دوره‌ها برگزیده شده بودند. بومی‌زبانان نمونه‌های عالی‌گفتاری بودند که دانش آموزان می‌توانستند یاد گیرند، وکلاسها کوچك و فشرده بودند (در اکثر برنامه‌ها، آمـوزش زبان یك فعالیت تمام وقت وهمراه باکلاسهای رسمی وجلسات تمرین غیررسمی بود که برای تمام روز، وتقریباً هرروز تا نه‌ماه برنامه‌ریزی‌شده بود). بعلاوه، عموماً گفتار مورد توجه بود. زیرا اکثر افراد نظامی نیاز اندکی به خواندن یانوشتن این زبانها داشتند (حتی برخی ازاین زبانها فاقد نظام نوشتاری بودند). جمله‌ها و مکالمه‌هایی‌کـه ازبر می‌شدند، عموماً برای منعکس‌کردن وضعیتهای واقعی‌ای طراحی شده بـودند که زبان آمـوز انتظار داشت در مأموریتهای آینده در منطقهٔ اقیانوس آرام باآنها مواجه شود.

خبرهای مـوفقیت روش تقلیدیـ حفظی بتدریج درمیـان آموزگاران خارج از برنامهٔزبان‌نیروهای‌مسلح منتشرشد. شورای‌جوامع فرهیختگان‌آمریکا[4] مجموعه‌ای‌ازکتابهای درسی نوشته شده براساس این‌روش‌را تقبل‌کرد. این متون بیشتر به زبانهایی اختصاص داده شدکه کمتر تدریس می‌شدند، مانند ویتنامی‌وکره‌ای؛ اما برای تهیهٔ متون جدیدبرای زبانهای آشناتر، مثلاً اسپانیولی وآلمانی، به‌منزلهٔ الگو به‌کاربرده شدند. در اواخر دههٔ

---

3. mimicry-memorization

4. American Conncil of Kearned Societies

۱۹۴۵، روش تقلیدی- حفظی به‌برخی ازکلاسهای زبان خارجی دردانشگاهها راه‌یافت، اما در این قبیل مکانها به‌مراتب کمتر از برنامه‌های آموزشی ارتش مؤثر افتاد. علت این امر روشن است؛ محیط دانشگاه کاملاً متفاوت بود. انگیزهٔ شدید عموماً وجود نداشت؛ کلاسها بزرگتر بودند و تعداد جلسات نیز کمتر بود؛ بومی‌زبانان همیشه دردسترس نبودند؛ ودانشجویان اغلب از اینکه بر گفتار وشنیدن تأکید می‌شد و خواندن ونوشتن تقریباً کنار گذاشته می‌شد، ناراضی به‌نظر می‌رسیدند. درواقع، به‌نظر می‌رسدکه روشهای ایجادشده برای نیروهای مسلح نه بخاطر تقلیدواز برکردن. بلکه به‌جهت انگیزهٔ شدید زبان‌آموزان، اهداف کنشی نسبتاً محدود، وماهیت فشردهٔ برنامه بودکه موفق ازآب در آمد. به‌هرحال موفقیت اولیهٔ این روش بسیاری از زبان‌شناسان و آموزگاران را مجاب کردکه این روش با مقداری تغییر، می‌تواند دربافتهایی غیر از برنامه‌های زبان ارتش عمل کند. نتیجهٔ این کار ایجاد روشی دردهٔ ۱۹۵۰ شدکه اکنون هم درسطح وسیعی دردبیرستانها و هم در کلاسهای زبان خارجی دانشکده‌ها به کار برده می‌شود- یعنی دیدگاه گوشی-زبانی[5].

ویژگیهای بنیادین روشن گوشی-زبانی بطور مستقیم نظرات زبان‌شناسانی را دربارهٔ زبان منعکس می‌کنندکه در ایجاد این دیدگاه سهیم بودند. زبان‌شناسان آن‌زمان، بیشتر به‌خاطر تأثیر نظریه‌های تجربه‌گرای حاکم برروان‌شناسی آمریکا درربع دوم قرن کنونی، کاربرد زبان را به‌منزلهٔ مجموعه‌ای از «عادات» تلقی می‌کردندکه بطور عمده از طریق تقلید و تکرار فرا گرفته می‌شود وبه‌وسیلهٔ نوعی محرك خارجی به‌حرکت می‌افتد. نظریهٔ زبان‌شناس ساختگرای این دوره تنوع موجود میان زبانها را مورد تأکید قرارداد، و واج‌شناسی و تکواژشناسی[6] (مطالعهٔ تکواژها) کانون تحقیقات آن بود. این نظریه‌کمتر به نحو پرداخت، وتمایز بین ژرف ساخت وروساخت در آن‌زمان هنوز ناشناخته مانده بود. بعلاوه، بسیاری ازپژوهشهای زبان‌شناختی آن‌زمان در مورد زبانهایی انجام گرفت که فاقد نظام نوشتاری بودند، و زبان‌شناسان نوشتار را به‌منزلهٔ یك جنبهٔ نسبتاً غیر مهم زبان تلقی کردند. براساس این فرضیات، روش گوشی- زبانی، همان‌گونه که عنوان آن منعکس می‌کند، صحبت‌کردن و گوش دادن موردتأکید قرار می‌دهد؛ نوشتن وخواندن معمولاً یك هدف ثانوی تلقی می‌شود. در صورتی‌که اصول این روش بطور دقیق رعایت شود، به‌زبان آموزان تازمانی‌که تسلط شفاهی به زبان خارجی پیدا نکنند، مواد نوشتاری داده نمی‌شود.

---

5. audio-lingual 6. morphology

همچنین، یکی‌دیگر از ویژگیهـای روش گوشی‌ـزبانی کاربرد تمرین الگویی[7] در آموزش نحو است. تمرین الگویی یك تمرین شفاهی است که درآن یك‌ساخت دستوری خاصی عرضه می‌شود تا ازطریق تقلید، تکرار، وتمرین کامـلاً کنترل شده، دردانش‌آموز «عادتهای» زبانی ایجاد گردد. برای مثال، درتدریس زبان‌انگلیسی به‌عنوان زبان‌خارجی، برای تدریس اینکه صفت پیش از اسم واقع می‌شود، می‌توان تمرین الگویی ارائه شده درشکل ۱ـ۲۳ را به‌کار برد. آموزگار محرك را ایجاد می‌کند، زبان آموزان بدان‌پاسخ می‌گویند. پاسخ به‌محرك اول فقط تکراراست؛ هـرمحرك اضافی دیگـر شامل یك صفت است‌که زبان‌آموزان باید آن‌را درجمله جایگزین واژهٔ مناسبی‌کنند.

شکل۱-۲۳

TEACHER:	I have a big book.
STUDENTS:	I have a big book.
TEACHER:	blue
STUDBNTS:	I have a blue book.
TEACHER:	heavy
STUDENTS:	I have a heavy book.
TEACHER:	funny
STUDENTS:	I have a funny book.

باوجود شماری نارساییها، که برخی از آنها درطول بحث روشن‌تر خواهد شد، دیدگاه گوشی‌ـ زبانی درآموزش تلفظ وکنترل ساختهای نحوی ساده‌تر در زبان‌خارجی معمولاً موفقتر ازروش ترجمهـ دستور وروش مستقیم است. آرایش نظام‌مند وعرضهٔ مواد آموزشی، برخلاف ماهیت تقریباً تصادفی روش مستقیم، مورد پسندآموزگاران و دانش‌ـ آموزان قـرار می گیرد. اما، دیدگاه گوشی‌ـ زبانی فقط می‌تواند در دوره‌های مربوط به سال اول ودوم آموزش مؤثر باشد. موقعی‌که زبان آموز بـر آواها و جنبه‌های ابتدایی وروساختی نحو تسلط یـافت، روش گوشی‌ـ زبانی کمتر مفید واقع می‌شود یا مفید بودن خودرا کاملاً* از دست می‌دهد، زیرا مبتنی بر یك دیدگاه سنتی زبان‌شناختی است‌کـه از

7. pattern practice

این حوزه‌های پژوهشی فراتر نرفته است. در دوره‌های مربوط به سال سوم، واغلب حتی در سال دوم، هرچند تعداد اندکی از دانش‌آموزان برزبان مسلط می‌شوند، اما بیشتر بر ادبیات تأکید می‌شود تا برزبان.

روش گوشی-زبانی زبان آموز زبان خارجی را اساساً دریافت کنندهٔ منفعل محرکهایی می‌پندارد که توسط آموزگار ایجاد می‌شوند. در واقع، یکی از هواداران این دیدگاه، یادگیری زبان را به‌منزلهٔ «فراگیری بی اندیشهٔ پاسخها» تعریف‌کرده است. این تعریف روشن می‌سازد که دیدگاه گوشی- زبانی رابطهٔ تنگاتنگ با برداشت تجربه‌گرایان از فراگیری زبان توسط کودک دارد و این دیدگاهها هر دو نارساییهای بنیادین بسیاری دارند.

دیدگاه شناختی[8] از یادگیری زبان خارجی با برداشت خردگرایانه از فراگیری زبان کودک همسویی دارد. در این دیدگاه، زبان آموز در فرایند فراگیری زبان به‌عنوان یك شرکت کنندهٔ فعال تلقی می‌شود. زبان آموزان در حالی که به توانایی استدلال و استعداد فراگیری یك نظام زبانی جدید مجهز هستند، آغاز به‌یادگیری می‌کنند. هدف غایی در این دیدگاه به‌نمایش‌گذاردن برخی انواع‌کنش نیست، بلکه گسترش دادن یك توانش زبانی درونی است. بنابراین، انتظار می‌رودکه آموزگاران ومواد آموزشی نمونه‌هایی از زبان را دربافتهای طبیعی، ونیز به‌هنگام نیاز زبان آموز، ونیز توجیهات و توصیفهایی از ساختها را ارائه دهند. دیدگاه شناختی نسبت به سایر دیدگاهها کمتر به‌مواد وشیوه‌های بسیارساخت‌دار اهمیت می‌دهد، درعوض، برارائه مثالهای معنادار زبان، که برای فعال‌کردن استعدادها وتدابیر طبیعی زبان‌آموز در راستای یادگیری زبان سامان‌داده می‌شود، تأکید می‌ورزد. هرچنددیدگاه شناختی به‌هیچ‌وجه یك «روش تدریس زبان‌شناختی» نیست (چنین روشی وجودندارد)،اما ازجنبه‌های نظری‌ازسوی زبان‌شناسی گشتاری و روان‌شناسی شناختی مورد تأیید واقع می‌شود. لیکن، بسیاری از آموزگاران زبان‌خارجی‌نسبت دیدگاهی‌که درکلاس مورد استفاده قرارمی‌گیرد وفاقد مواد ومراحل تدریس‌کاملاً آماده و تنظیم شده باشد، کم وبیش اظهار بی‌میلی می‌کنند. درحال حاضر، دیدگاه شناختی را احتمالا می‌توان بیشتر به منزلهٔ یك نظریهٔ یادگیری زبان خارجی تلقی کرد تایك روش مفصل تدریس زبان خارجی.

بندرت می‌توان یك‌کلاس‌زبان خارجی یافت‌که منحصراً براساس اصول و مراحل پیشنهادی هرکدام از روشهای مورد بحث در بالا اداره شود. بسیاری از آموزگاران

---

8. cognitive

جنبه‌های خاصی از دیدگاههای مختلف را برمی‌گزینند، آنها به شیوه‌ای بایکدیگر تلفیق می‌کنند تا برای زبان آموزانشان مفید باشد و بانظراتشان مطابقت نماید. چون هیچ‌روش یانظریه‌ای به تنهایی کاملاً مؤثر واقع نشده است، شاید این دیدگاه تلفیقی درحال حاضر بهترین روش ممکن باشد.

کاربردها و کمکهای زبان شناسی

ما این قسمت را با بیان یك اصل بنیادین آغاز می‌کنیم. در تدریس زبان خارجی نه روشی به نام «روش زبـان‌شناختی» وجود دارد. ونه وجود خـواهد داشت. به‌کار گیری دست‌آوردهای دانش زبان شناختی معاصر به‌تنهـایی نمی‌تواند کلیهٔ بینشها و اطلاعـات لازم برای آمـوزش موفقیت‌آمیز زبان خارجی را فـراهم نماید. روشن است کـه اگر زبان‌آموزان انگیزشی جز تکمیل دروس لازم برای فـارغ‌التحصیل شدن نداشته باشند، هیچ آموزگاری، بدون توجه به میزان زمانی‌که صرف می‌شود یا نوع روشها ومـوادی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، نمی‌تواند شاگردانش را مجبورکند تابریك زبان‌خارجی تسلط یابند. و، اگر آمـوزگار خود به‌طور سلیس به آن زبان تکلم نکند، زبـان‌آموزان هرگز آن زبان را یـاد نمی‌گیرند، مگر اینکـه بتوانند به منبع دیگری دست یـابند و از آن یاد بگیرند.

توصیف زبان‌شناختی زبان‌مشخص می‌کندکه‌کدام ویژگیها وصورتهای زبانی باید یاد گرفته شوند، اما زبان‌شناس نمی‌تواند درمورد بهترین شیوهٔ این‌نوع یادگیری‌اظهار نظرکند. برای یافتن اطلاعاتی دراین زمینه، آموزگاران زبان باید به‌پژوهشهایی رجوع کنندکه روان‌شناسان پیرامون عواملی از قبیل‌گسترهٔ حافظه ودقت انجام داده‌اند. همچنین، روان‌شناسی ممکن است پرتوی برلزوم توجیهات دستوری برای زبان‌آموزان بزرگسال یا برمؤثرترین نسبت بین کاربـرد زبانی واقعی و توصیفهای مربوط به‌کاربرد، دستور، یا تلفظ بیفکند. همان‌گونه‌که در موردکمکهای زبان‌شناسی گفته‌شد، اعتبار وکفایت‌پیشنهادات زبان‌شناسان بستگی به اعتبار وکفایت فرضیات، روشها، و نتایج پژوهشهایی داردکه آن پیشنهادات براساس آنها ارائه شده‌اند.

همچنین، درمحدودهٔ کنونی این رشته محدودیتهایی وجود دارد. زبان‌شناسی نوین مطالعهٔ ماهیت زبان وتوانش زبانی مردمانی است‌که زبان خاصی را به‌کارمی‌برند. اینکه به‌هنگام تولید یاتعبیر گفتار یانوشتار چگونه این توانش زبانی واقعاً به‌کار گرفته می‌شود، مسئله‌ای است‌که درحال‌حاضر خارج از حیطهٔ درك ما می‌باشد. کنش زبانی واقعی هدف اکثر زبان آموزان زبان خارجی است، اما، زبان‌شناسی هنوز در مورد خـودکنش زبانی

صحبت زیادی برای گفتن ندارد. البته، کنش‌زبانی مستلزم توانش زبانی است، و، بدین‌جهت، زبان‌شناسان می‌توانند با توصیف مقداری از دانشی که یادگیرندگان زبان خارجی باید فراگیرند، کمک نمایند. محدودیت دیگر مربوط به نحو می‌شود. بسیاری از زبان‌شناسان، تازه آغاز به‌بررسی واحدهای بزرگتر از جمله کرده‌اند، اما نوع کنش زبان معمولی‌ای که زبان‌آموز درجستجوی آن است، نه تنها جمله‌های منفرد، بلکه صحبت یك نفری، مکالمه دونفری، محاوره، پاراگراف، فصل، وکتاب را نیز دربر می‌گیرد. لیکن، باوجود محدودیتهای اکثر پژوهشهای زبان‌شناختی جدید، دراین مورد مقداری کمك امکان پذیر است، زیرا، درصورتی که شخص نتواند جمله‌های منفرد را تولیدکند، از درك یا تولید توالیهایی از جملات نیز باز خواهد ماند. بنابراین، توصیف دستوری جملات زبان به‌منزلهٔ توجیه بخشی از دانشی است که زیربنای توانایی کاربرد عادی زبان را تشکیل می‌دهد.

به‌کارگیری کامل یافته‌های زبان‌شناختی بر تدریس زبان، دردرك ماهیت زبان نهفته است. دانشی که زبان‌شناسان در مورد ماهیت پیچیده، انتزاعی ونظام‌مند زبان کسب کرده‌اند، برای آموزگاران ونیز زبان‌آموزان زبان خارجی مفیداست، زیرا چنین دانشی به آنان کمك می‌کند تا به‌عظمت کاری که می‌خواهند بکنند، پی‌ببرند. اما، به‌کارگیری کامل یافته‌های زبان‌شناختی به مفهوم ارائهٔ یك دستور صوری درکلاس نیست، هرچند آن دستور از نظر توجیه توانش زبانی بومی‌زبانان ارزشمند باشد. زبان‌شناسان جدید ادعا نمی‌کنندکه قواعد دستورهایشان درست به‌همان شکل در اذهان سخنگویان وجود دارند. این دستورها فقط همان‌دانشی را دربر می‌گیرندکه سخنگویان دارند. انسانها ممکن‌است این دانش را به‌صورتی کاملاً متفاوت در ذهن خود حفظ نمایند؛ دانش ما دربارهٔ مغز انسان بقدری اندك است که نمی‌توانیم دربارهٔ شباهت موجود بین دستورهایمان و ذهنهای سخنگویان ادعایی داشته باشیم. در نتیجه، زبان‌شناسان مدعی نیستند که سخنگویان زبان واقعاً ازطریق فرایند گزینش ساختهای زیرساختی، درج عناصر واژگانی، اعمال گشتارها بطورمنفرد، وسپس گذراز روساختها به‌کمك مجموعه‌ای ازقواعد واجی، جمله‌ها را تولید می‌کنند. اینکه دستور زبان ازمعنا آغاز و به‌نماهای آوایی ختم می‌شود، نمی‌تواند دلیلی براین باشدکه زبان‌آموزان زبان باید تسلط بر تلفظ را تا پس از یادگیری تولیدکلیهٔ جمله‌های دستوری و معنادار زبان مورد نظر خود به تعویق اندازند. هرچند مطرح کردن برخی ازگشتارها وقواعد واجی بطور غیرصوری ممکن است به زبان‌آموز کمك کند تا بربرخی ازجنبه‌های زبان خارجی‌تسلط یابد، اما، تأکید بی‌مورد برقواعد صوری وموارد مربوط به توصیف زبان‌شناختی زبان، زبان‌آموز را صرفاً قادر می‌سازد تا چیزهایی را

دربارهٔ زبان بیاموزد، و دانستن چیزهایی دربارهٔ زبان از دانستن خود زبان کاملاً متفاوت است.

همهٔ زبانها نظام‌مند هستند. به‌هنگام یادگیری زبان، ما یك نظام را یاد می‌گیریم — یعنی، یك به‌خلق‌دستور زبان درونی‌را می‌پردازیم. این مورد در دوفصل پیشین بااشاره‌ای به فراگیری زبان بومی توسط کودك مورد بحث‌قرار گرفت. درآنجا مشاهده شدکه با بررسی گفته‌های کودك، می‌توان دربارهٔ چگونگی فراگیری زبان توسط وی نکات بسیاری را آموخت. این گفته درمورد یادگیری زبان‌هم صدق می‌کند.

فرایند یادگیری زبان الزاماً همراه با خطاست. موقعی‌که کودکان و بزرگسالان‌در معرض نمونه‌هایی از یك زبان قرار می‌گیرند، درمورد زبان فرضیه‌هایی می‌سازند، اغلب فرضیه‌های اولیه ناقص هستند و نمی‌توانند از عهدهٔ تشخیص محدودیتهای قاعده‌ای خاص یاموارد استثنایی آن برآیند. یکی از نتایج این، نوع تعمیم بیش ازحدی است که‌اغلب درگفتارکودکان ظاهر می‌شود. بررسی خطاهای زبان آموزان زبان خارجی، بیشترفرایند یادگیری زبان وعوامل مؤثر در این فرایند را روشن‌می‌سازد. بنابراین، یکی ازکمکهای عمدهٔ زبان‌شناسی درمورد یادگیری زبان‌خارجی، تحلیل خطاها[9] می‌باشد.

خطاها را باید از اشتباهها بازشناخت. دراینجا خطا بمنزلهٔ انحرافات نظام‌مند از زبان خارجی تعریف می‌شود ووابسته به‌نظام جدیدی‌است‌که زبان‌آموز می‌سازد (معمولاً اما نه‌همیشه، به‌صورتی درونی و ناخودآگاه). از این دیدگاه، خطا بازتابی است از توانش زبانی بالندهٔ زبان‌آموز در زبان خارجی. زبان‌شناسان گاهی اوقات این توانش جدید ونظام‌مند، اماناقص را نظام تقریبی[10] یازبان بینابینی[11] می‌نامند. این دواصطلاح به‌این حقیقت اشاره دارندکه زبان‌آموزان به‌هنگام فراگیری زبانی دیگر، نظامی‌متفاوت بازبان بومی خود ایجاد می‌کنند. اما، این نظام بازبان خارجی همانندنیست.

برخلاف خطاها، اشتباهها، انحرافهای تصادفی هستند که به هیچ نظامی مربوط نمی‌شوند، ودر عوض نمایانگر همان نوع اشتباههای‌کنشی هستندکه ممکن است در گفتار یا نوشتار یك بومی‌زبان هم ظاهر گردند (برای مثال، لغزش زبان یاعدم توانایی در ایجاد تطابق بین فاعل و فعل درجملهٔ طولانی یا پیچیده).

تحلیل خطاها عوامل مؤثر دریادگیری زبان را آشکارمی‌سازد. تقریباً یك‌سوم خطاهای بزرگسالان ازتفاوتهای موجود بین زبان بومی زبان‌آموز (زبان مبدأ[12]) وزبان

---

9. error analysis
10. approximative system
11. interlanguage
12. source language

خارجی موردنظر (زبان‌هدف[۱۳]) سرچشمه می‌گیرد. برای‌مثال، آن‌عده بومی‌زبانان بالغ زبان انگلیسی که زبان فرانسه یاد می‌گیرند، به‌هنگام کاربرد برخی‌ازصورتهای فعلی زبان فرانسه، به‌نام وجه التزامی، دچارخطامی‌شوند. آنان یا ازکاربرد وجه التزامی درجمله‌های مناسب عاجزمی‌مانند، یا آن‌را بیش‌ازحد تعمیم می‌دهند و درجای نامناسبی به‌کارمی‌برند. علت وقوع این خطا وجود صورتهای التزامی اندك در زبان انگلیسی است (مثلاً، کاربرد *were* به‌جای *was*، درجملهٔ *If I were a millionaire* نمونه‌ای‌ازصورت فعلی التزامی است).

خطاهایی را که تفاوتهای موجود بین نظامهای زبان مبدأ و زبان هدف سرچشمه می‌گیرند، می‌توان (پیش‌ازاینکه واقعاً رخ دهند) به‌کمك تحلیل تقابلی[۱۴] یعنی، مقایسهٔ نظامهای زبانهای مبدأ و هدف، پیش‌بینی کرد. شکل ۲ــ۲۳ را که نظامهای واکه‌ای بنیادین زبان انگلیسی و اسپانیولی را به‌نمایش می‌گذارد، به‌عنوان مثال موردملاحظه قراردهید. تباین بین این‌دونظام، کاملاً بطوردقیق، پیش‌بینی می‌کندکه سخنگویان اسپانیولی به‌هنگام یادگیری زبان انگلیسی، درمورد واکه‌های [i,e,u,o,a] (که در اسپانیولی ظاهرمی‌شوند) با دشواریهای نسبتاً اندکی مواجه می‌شوند، اما باقی واکه‌ها، یعنی [I, ɛ, æ, U, ɔ, ə]، مشکلات بسیاری برای آنان ایجاد می‌کنند. این‌مثال یك‌نمونهٔ ساده است. تحلیل تقابلی‌کامل نظامهای واجی اسپانیولی.وانگلیسی باید مقایسهٔ مشخصه‌های حشو و تمایزدهنده، واحدهای زبرزنجیری، آهنگ، و قواعد واجی را دربرگیرد. افزون‌برآن، یك تحلیل تقابلی‌کامل و واقعی، باید واژه‌سازی، واژگان، نحو، ومعناشناسی هردوزبان را نیزشامل شود.

تحلیل تقابلی عموماً به‌منزلهٔ شالودهٔ روشها و مواد تدریس زبان از دیدگاه روش گوشی ــ زبانی به‌کارمی‌رود، که درآن برآن حوزه‌های مشکل‌آفرین بالقوه می‌شودکه درآنها بین زبان مبدأ و زبان هدف تفاوت است. ازآنجاکه دراین دیدگاه زبانها فقط به‌منزلهٔ مجموعه‌ای عادات تلقی می‌شود، چنین می‌نمایدکه هنگامی‌که زبان‌آموزمی‌کوشد عادات جدید زبان هدف را به‌کاربرد عادتهای دیرینهٔ مربوط‌به زبان مبدأ، موجب تداخل زبانی[۱۵] می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، عادات زبانی قدیم ممکن‌است با کاربرد صحیح عادات جدید تداخل‌کنند. ازاین دیدگاه، حوزه‌های مشکل‌آفرینی‌که ممکن‌است این‌قبیل تداخلها درآنها به‌خاطر تفاوتهای موجود بین دونظام زبانی رخ دهند، باید برای تقویت

---

13. target language
14. contrastive analysis
15. linguictic interference

پاسخهای جدید درسطح گسترده‌ای تمرین شوند. البته، هرجاکه زبانهای مبدأ و هدف مشابه باشند، انتظارمی‌رود زبان‌آموز درمورد صورتهای زبان هدف با دشواری اندکی روبرو شود، و درنتیجه، به‌تمرین گسترده نیازی نباشد. ما درفصل آینده به‌این‌موضوع خواهیم پرداخت.

باقی دوسوم خطاهای زبان‌آموز بزرگسال را نمی‌توان تحت‌عنوان تداخل توجیه کرد یا آنها را به‌کمك تحلیل تقابلی پیش‌بینی نمود. برای مثال، برخی‌ازخطاها ممکن است منبعث ازعوامل مشکل‌آفرین جهانی باشند. تسلط برجمله‌های درونه‌ای ناهمپایه، بدون‌توجه به‌زبانهای مبدأ و هدف، بمراتب دشوارترازیادگیری جمله‌های ساده است. همچنین، خطاهای نظام‌مند، از ماهیت شرایط یادگیری زبان واستراتژیهای روانی مورد استفادهٔ زبان‌آموزان هم سرچشمه می‌گیرد. دراینجا ما به‌نوعی از تعمیم بیش‌ازحد و به‌کارگیری ناقص قواعد، که درفراگیری زبان توسط کودك ذکر گردید. برمی‌خوریم.

شکل ۲ـ۲۳

واکه‌های انگلیسی			واکه‌های اسپانیولی		
i		u	i		u
I		U			
e	ə	o	e		o
ɛ		ɔ			
æ	a			a	

مواد آموزشی مخصوص و تکنیکهای تدریس مورداستفاده برای عرضهٔ زبان هدف، خود ممکن‌است منبع خطا باشند. افرادی‌که زبان اسپانیولی یادمی‌گیرند، ممکن‌است پس‌از چندهفتهٔ اول‌آموزش، صفتها را پس‌ازاسامی به‌کاربرند. پس، موقعی‌که می‌خواهند مفهوم «یك مرد بزرگ» [«بزرگ» ازنظرمقام معنوی] را بیان‌کنند، ممکن‌است به‌عوض *un gran hombre*، گروه اسمی *un hombre grande* را تولیدکنند؛ *un hombre grande* معمولاً به‌معنای «یك مرد بزرگ» («بزرگ» ازنظراندازه) است. زبان‌آموز راهی برای آگاهی ازاین‌مطلب دراختیارندارد که مجموعهٔ اندکی ازصفتهای زبان اسپانیولی پیش‌ازاسم ظاهرمی‌شوند، نه‌پس‌ازآن، البته همراه‌با تفاوت معنایی وگاهی اوقات(همان‌گونه‌که درمورد grande/gran مشاهده‌گردید) همراه‌با تفاوت صوری.

بسیاری اوقات شماری ازاین عوامل برهم تأثیرمی‌گذارند، و بدین‌ترتیب، تشخیص یك علت واحد مشخص برای یك خطای خاص غیرممکن می‌گردد.

تحلیل خطاها به‌منظوردرك یادگیری زبان خارجی دیدگاه نسبتاً جدیدی است. بی‌تردید، عوامل مشکل‌آفرین بسیاری وجود دارندکه هنوز شناخته نشده‌اند. هرچند، حتی دراین‌مقطع نیزکاربردهایی ازمواد آموزشی و روشها عینیت پیدا می‌کند. درمیان اینها مهمترین واقعیت این‌است‌که، نه‌تنها خطا کردن دریادگیری زبان خارجی طبیعی‌است، بلکه احتمالاً ممکن‌است گذر از یك نظام تقریبی ناکامل به یك نظام صحیح وکامل، از مراحل ضروری پیشرفت زبان‌آموزان باشد. البته، منظوراین‌نیست‌که مواد آموزشی باید درجهت ایجاد خطاها طراحی شوند، بلکه، اگرمواد آموزشی بقدری دقیق، سامان یابندکه خطاها نتوانند وقوع یابند، فرایند یادگیری غیرطبیعی وحتی زیانبارخواهد بود.

انگیزش و بافتهای یادگیری

یادگیری زبان خارجی موفق به عوامل بسیاری بستگی دارد، و تعجب‌آورنیست‌که اکثر دیدگاههای قبلی درمورد شیوه‌های تدریس، چندان موفقیتی‌کسب نکردند. برای مثال، از ارائهٔ تعمیمهای صریح، توجیهات و بحثهای مربوط‌به نظام زبان عاجزمی‌مانند. ازآنجاکه بسیاری ازجنبه‌های نظام زبانی را نمی‌توان مستقیماً مشاهده‌کرد، زبان‌آموز ازدرك قواعد نظام مورد مطالعهٔ خود محروم می‌شود. تقلید، تکرار، تمرین کنترل‌شده، و ازبرکردن درروش‌گوشی‌ـزبانی و تقلیدی ـ حفظی ممکن‌است زبان‌آموز را قادرسازند تا جمله‌های خاص ومحدودی را تولیدکند یا مکالمه‌های ازبرشده را دوباره تولید نماید، اما این شیوه‌های‌کلاسی به‌تنهایی قادرنیستند به‌آن نوع زایایی‌که اکنون که ما آن‌را به‌عنوان ویژگی اساسی زبان بشری می‌پنداریم، به‌وجود آورند.

مطالعهٔ توانش زبانی و تجلی ماهیت پیچیده و انتزاعی زبان، زبان‌شناسان را از گرویدن به دیدگاه رفتارگرایی ودیدگاه مبتنی‌برمحرك ـ پاسخ ازانسان و زبان بازداشته است. زبان‌شناسان جدید به این‌حقیقت رسیده‌اندکه، برای درك پدیدهٔ زبان، لازم‌است ماهیت انسانها را موردتوجه قراردهیم ـ یعنی اینکه، انسان یك موجود منطقی مجهز به قدرت استدلال و استعداد ذاتی فراگیری زبان است. روشهای تدریس زبان باید ازاین ویژگیهای انسان‌خوب بهره جویند، نه‌اینکه‌آنهارا نادیده انگارند. هدف دیدگاه شناختی این‌است. اما، همان‌گونه‌که متذکرشده‌ایم، این هنوز یك دیدگاه نظری است تا یك روش عملی.

باوجوداینکه همهٔ روشها و دیدگاههای موجود نارساییهایی دارند، تقریباً درهر

کلاس زبان، حداقل چند زبان‌آموز موفق یافت می‌شود. موفقیت آنان حاصل عواملی غیراز روشهای تدریس می‌باشد. دراین‌مورد، انگیزش عامل مهمی به‌حساب می‌آید. مطالعات پژوهشی گسترده ثابت کرده‌اندکه زبان‌آموزان هنگامی بیشترین موفقیت‌راکسب می‌کنندکه فرهنگ ومردم وابسته به زبان خارجی موردمطالعهٔ خودرا دوست داشته باشند و بخواهند با جامعه‌ای‌که درآن بدان زبان تکلم می‌شود، آشنا شوند. این‌وضعیت انگیزش یکپارچه[16] نامیده می‌شود و از انگیزش وسیله‌ای[17]، که درآن هدف ازیادگیری زبان خارجی بیشترکاربرد آن می‌باشد (مانند گذراندن واحد درسی یا آماده‌شدن برای شغل پردرآمد)، متفاوت‌است. زبان‌آموزانی‌که انگیزش وسیله‌ای دارند، بندرت درکلاسهای زبان خارجی کاملاً موفق می‌شوند.

همچنین، بافت یادگیری نیز درفراگیری زبان خارجی مهم است. ممکن‌است شخصی زبان دیگری را درمحیط کلاس، که درآن فرصت برای‌کاربرد زبان محدود می‌باشد، یادگیرد. یا، وی ممکن‌است همان زبان را درمحیط وسیعتری‌که درآن زبان مزبور هم درجامعه و هم درکلاس به‌کاربرده می‌شود، یادگیرد. درمورد نخست، زبان موردنظر، زبان خارجی[18] نامیده می‌شود، یعنی بیگانه هم برای زبان‌آموز و هم برای بافت. گاهی اوقات بهتراست‌که وضعیت دوم با عنوان زبان دوم[19] مشخص شود، زیرا زبان می‌تواند درخارج ازکلاس به‌منظوراهداف ارتباطی‌معمولی به‌کاررود. سطح موفقیت دروضعیتهای مربوط‌به یادگیری زبان دوم خیلی‌بیشتراز موفقیت دربافتهای زبان خارجی است. البته، وضعیتهای زبان دوم موجب تماس بیشتر با زبان می‌شوند، واین تماس گسترده‌تر می‌تواند عامل اصلی لازم برای موفقیت باشد.

اغلب، انگیزش یکپارچه وضعیت زبان دوم، وتماس زبانی گسترده با یکدیگراتفاق می‌افتند، حال آنکه انگیزش وسیله‌ای عموماً دربافت زبان خارجی وتماس زبانی محدود یافت می‌شود. برای مثال، فردی‌که آماده صرف وقت وپول به‌مدت یك نیمسال یا یك‌سال درخارج‌ازوطن برای یادگیری زبانی‌درکشوری باشدکه مردمش به‌آن‌زبان تکلم می‌کنند، به‌احتمال زیاد باید انگیزش یکپارچه داشته باشد. اما، انگیزش وسیله‌ای عموماً به‌اندازهٔ کافی قوی نیست‌که زبان‌آموز را وادارد تا اقدام به یادگیری زبان درمحلی غیرازکلاس زبان خارجی‌کند. نوع انگیزش در یادگیری موفقیت‌آمیز زبان عاملی مهمتراز بافت به‌نظر می‌رسد. زبان‌آموزانی‌که انگیزش یکپارچه دارند، می‌توانند دریادگیری زبان خارجی

---

16. integrative motivation
17. instrumental motivation
18. foreign language
19. second language

موفقیت کسب کنند، حال آنکه زبان آموزان دارای انگیزش وسیله‌ای ممکن است حتی در بافت زبان دوم نیز چندان موفقیتی به‌دست نیاورند. البته، میزان قرارگرفتن درمعرض زبان قرار گرفتن نیز بااهمیت است؛ هیچ‌کس نمی‌تواند بدون اینکه به‌اندازهٔ کافی در معرض زبانی قرار گیرد، بر آن مسلط شود.

موفقترین برنامه‌های زبانی طوری طراحی می‌شوندکه ازهر سه‌عامل موردبحث دراینجا بهره جویند؛ یعنی از انگیزش یکپارچه، قرار گرفتن زیاد درمعرض زبان، و بافت زبان دوم. ازاین‌رو، برنامه‌های زبانی تابستانی درخارج‌ازکشور، یا برنامه‌های مربوط به گذراندن سال اول آموزش درخارج‌ازکشورموجب می‌شود تا زبان‌آموزی که انگیزش یکپارچه دارد، فرصت یادگیری زبان را در بافتی بیابدکه درآن همان زبان به‌منزلهٔ وسیلهٔ ارتباطی عمده عمل می‌کند، و، درنتیجه، فرصت می‌یابد تا ازآن زبان پیوسته استفاده‌کند. حتی دوره‌های فشرده دربافت زبان خارجی هم نتایج خوبی ارائه می‌دهند، زیرا آنها به‌مقدارقابل ملاحظه‌ای زبان‌آموز را درمعرض زبان قرارمی‌دهند و باعث جذب زبان‌آموزانی می‌شوندکه دارای انگیزش یکپارچه هستند.

ارتباط یادگیری زبان خارجی با فراگیری زبان بومی

رابطهٔ یادگیری زبان خارجی (یا دوم) با فراگیری زبان‌کودك موضوعی است مهم و جالب، درصورتی‌که این‌دو اساساً مثل هم باشند، باید نتیجه‌گرفت‌که یادگیری زبان خارجی، همانند فراگیری زبان بومی، یك فرایند طبیعی‌است‌که نمی‌توان آن‌را آموخت، بلکه تحت‌شرایط مناسب خودبخود رخ‌می‌دهد. ازسوی دیگر، اگربین فراگیری زبان اول ویادگیری زبان دوم تفاوتهای اساسی باشد، درآنصورت احتمالاً امرآموزش محقق خواهد شد و روشهای مربوطه نیز باید آن قبیل تفاوتها را موردتوجه قراردهند.

نشانه‌هایی در دست است‌که حاکی از رابطهٔ موجود بین یادگیری زبان خارجی و فراگیری زبان بومی هستند. هم‌اکنون مشاهده‌کردیم که یادگیری زبان خارجی هنگامی بیش از همه موفقیت‌آمیز است‌که زبان‌آموز دریافتی‌که زبان مورد نظر درآن به‌منزلهٔ وسیلهٔ ارتباطی اصلی به‌کار می‌رود، درسطح وسیعی درمعرض آن زبان قرار گیرد و نیز دارای انگیزش یکپارچه باشد. همهٔ این عوامل تاجایی‌که بتوان آنها را مشخص‌کرد، برای‌کودکانی که زبان بومی خودرا فرا می‌گیرند، مهیاست. بعلاوه، تحلیل خطاها آشکار می‌سازدکه بسیاری از خطاهای زبان‌آموز زبان خارجی، موقعی که نظام تقریبی خودرا به‌کار می‌بندد، شبیه به‌خطاهای کودك هستند. تعمیم بیش ازحد، به‌کارگیری ناقص، عوامل دشواری‌زای جهانی— همه درفراگیری زبان خارجی و نیز زبان بومی مؤثرند.

علی رغم این واقعیت که بسیاری از بزرگسالان در تسلط یافتن بریك زبان ناکام می‌مانند، باید متذکر شد که برخی از بزرگسالان، حتی تحت شرایط نامطلوبتر، واقعاً موفق می‌شوند. این نشان می‌دهد که، استعداد بنیادین زمان کودکی حتی پس از سن بلوغ نیز از بین نمی‌رود. شاید بازیابی فعالیت این استعداد دشوارتر می‌شود، یا ممکن است بزرگسالان دشوار بتوانند محیط لازم برای دوباره فعال کردن استعدادهایشان بیابند. درهر صورت، یادگیری زبان خارجی برای بزرگسالان امکان‌پذیر است.

عوامل متعددی زبان آموزان بزرگسال را ازکودکان متمایز می‌سازند، ازجمله:

۱ـ بزرگسالان بریك زبان‌تسلط دارند، بنابراین قواعد وصورتهای زبانی بسیاری را می‌دانند.

۲ـ دستگاههای عصبی بزرگسالان وماهیچه‌های اندامهای گفتار آنان به ارسال و دریافت دستورالعملهای مربوط به مجموعهٔ خاصی ازمشخصه‌های آوایی عادت کرده‌اند.

۳ـ بزرگسالان برای یادگیری مواد جدید استراتژیهای خاصی را فراگرفته‌اند (آنان بیشتر ازکودکان متکی بر توجیهات صریح هستند و ممکن است کمتر بتوانند از روش استقرایی استفاده کنند، یعنی، ازدستیابی به تعمیم برمبنای داده‌هایی خاص).

۴ـ شواهدی وجود دارد که بزرگسالان می‌توانند فقط با افزودن قواعد اضافی، در نظام زبان بومی خود تغییراتی به‌وجود آورند (برای مثال، تغییرات لهجه‌ای)؛ امکان‌دارد که یادگیری زبان خارجی تحت تأثیر این محدودیت قرار گیرد.

۵ـ بزرگسالان درمورد ویژگیهای معنایی وجهان خارج بسیار می‌دانند.

کودکان درهنگام یادگیری زبان بومی‌شان با هیچ یك از این عوامل سروکار ندارند. برای بزرگسالان یادگیری زبان خارجی ازجهتی دشوارتر و از جهت دیگر آسانتر است ازیادگیری زبان بومی توسط کودکان. آسان است، زیرا بزرگسالان دربارهٔ جهان وزبان دانشی دارند، واین دانش پیشین ممکن است موجب شود فرد بزرگسال یادگیری زبان‌را کانون توجه خود قراردهد؛ کودکان باید توجه خودرا تقسیم کنند، زیرا، نه تنها باید برزبان تسلط یابند، بلکه انواع دانشهای دیگر را نیز باید فراگیرند. از این‌رو، تحت شرایط‌مناسب، بزرگسالان‌می‌توانند درمدت یك یادوسال به‌صورت‌سخنگوی سلیس یك‌زبان خارجی درآیند؛ هیچ کودکی‌نمی‌تواند درطول چنین مدت کوتاهی تااین حد برزبان بومی خود تسلط یابد. اما، فراگیری‌زبان برای فرد بزرگسال دشوارتراست، زیرا، بسیاری‌ازبزرگسالان حتی پس‌ازتماس طولانی بازبان خارجی وکاربردآن، لهجهٔ[20]

20. accent

خارجی‌خود‌را حفظ می‌کنند. هریك ازعوامل بالا، که به‌عنوان ویژگیهای‌مشترك بزرگسالان معرفی شدند، به‌کامیابی یاناکامی بزرگسالان دریادگیری زبان خارجی کمك می‌کنند.

پیش ازگذر به فصل آینده و آغاز بحث پیرامون جنبه‌های گوناگون زبانی که باید یادگرفته‌شود، نخست علت احتمالی‌دیگری را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم که‌یادگیری زبان‌خارجی را درکلاس‌برای بزرگسالان‌دشوارمی‌کند. پژوهشهای عصبی- فیزیولوژیك ثابت‌کرده‌اندکه مغز انسان درحدود سن بلوغ، یعنی، درحدود دوازده‌سالگی، به‌حالت بالغ و بزرگسال می‌رسد. دقیقاً در این مقطع زندگی است‌که بسیاری از مردم کم‌کم احساس می‌کنند که دریادگیری زبان خارجی بادشواری فزاینده‌ای روبروهستند، ومنطقی است پرسیده شودکه آیا بالغ شدن مغز با توانایی زبان ارتباط مستقیم دارد، یا نه. در درحال حاضرپاسخ قاطعی برای این پرسش‌وجود ندارد؛ درمورد مغز و چگونگی کارکرد آن اطلاعات اندکی دردست است هر رابطه‌ای که بین مغز و توانایی فراگیری زبان زبان خارجی وجـود داشته‌باشد، بی‌تردید بلوغ مغزی موجب ازدست رفتن آن توانایی نمی‌شود. اگرچنین می‌بود، هیچ فردی هرگزنمی‌توانست پس‌ازسن‌دوازده یاسیزده‌سالگی زبان خارجی بیاموزد.

برخی ازخوانندگان‌ممکن‌است دراین متن متوجه تمایز بین «فراگیری» و«یادگیری» شده باشند. گفته می‌شود که کودکان زبان بومی خـودرا فرا می‌گیرند، حال آنکه بزرگسالان زبان خارجی را یاد می‌گیرند. این تمایز متعارفی است. فراگیری به منزلهٔ یك فرایند طبیعی، ناخودآگاه، نیاموخته، واحتمالاً غیرقابل آموزش است، حال آنکه یادگیری فرایندی است تاحدودی ساختگی، معمولاً آگاهانه، و احتمالاً متکی برآموزش ومطالعه. این تمایز درطی این بحث حفظ‌شده است، زیرا شواهدی قاطع ونسبتاً اندك موجود است که بزرگسالان می‌توانند زبان خارجی را بطور طبیعی یادگیرند، اما هرچه پژوهشهای بیشتری انجام می‌گیرد، بر تعداد این قبیل شواهد افزوده می‌شود. همان‌گونه که زبان‌شناسان و متخصصان زبان اکنون فراگیری زبان توسط‌کودك را مورد بحث قرار می‌دهند، ممکن است بزودی از فراگیری زبان خارجی نیز صحبت به‌میان آورند.

خلاصه

روشهای اصلی تدریس زبان خارجی‌عبارتند ازروش دستور- ترجمه، روش‌مستقیم، دیدگاه گوشی-زبانی، و دیدگاه شناختی. همهٔ این روشها بخاطر نبود اطلاعات کافی در موردماهیت زبان یا عوامل غیرزبانی مؤثر دریادگیری زبان، نارساییهایی دارند.وضعیت یادگیری، میزان قرار گرفتن درمعرض زبان، ونوع انگیزش زبان آموز، همه عوامل‌مؤثر

ومهم درموفقیت یادگیری زبان خارجی هستند. در واقع، باایجاد تلفیقی مناسب ازاین قبیل عوامل، ممکن است یادگیری زبان خارجی بطور طبیعی، بدون آموزش، و بسیار مانند فراگیری زبان بومی انجام پذیرد.

جُستار بیشتر

۱ــ جدول ساده شدهٔ زیر در مورد آواهای سایشی زبانهای انگلیسی و آلمانی را مورد بررسی قرار دهید. نشانهٔ [ç] نمایانگر یك آوای سایشی بی‌واك است که به‌وسیلهٔ بدنهٔ زبان وکام، یعنی اندکی عقب‌تر از جایگاه تولید [š]، تولید می‌شود. [x] یك آوای سایشی بی‌واك است که در نرمکام، یعنی درجایگاه تولید [k]، تولید می‌شود.

انگلیسی				آلمانی				
f	θ	s	š	f	s	š	ç	x
v	ð	z	ž	v	z	ž		

الف‌ــ براساس اصول تحلیل تقابلی، تولید کدام یك ازآواهای زبانی انگلیسی برای آلمانی زبان دشوار خواهد بود؛ تولیدکدام یك ازآواهای زبان آلمانی برای انگلیسی زبانی که بخواهد آلمانی یاد بگیرد، مشکل خواهدبود؟

ب‌ــ پیش از اینکه زبان آموزان برتولید یك آوای جدید تسلط یابند، معمولاً یکی ازآواهای زبان بومی خودرا که جایگاه تولیدش با جایگاه تولیدآن آوای جدید یکسان‌می‌باشد، جایگزین می‌کنند؛ این، نمایانگر نوعی تداخل زبانی است. انتظار دارید یك آلمانی زبان کدام آواها را جایگزین آواهای جدید زبان انگلیسی کند؟ همچنین، یك فرد انگلیسی زبان ممکن است‌کدام آواها را به‌عوض‌آواهای جدید اززبان‌آلمانی به‌کار برد؟ (تذکرــ انسدادیها، و همچنین سایشیهای ارائه شده درجدول را، به‌عنوان جایگزینهای ممکن موردملاحظه قرار دهید؛ انسدادیهای زبان‌آلمانی همانند انسدادیهای انگلیسی هستند، [p, b, t, d, k, g].)

۲ــ نوشتهٔ‌کوتاهی از یك زبان‌آموز مبتدی زبان خارجی به‌دست آورید (کارخود شما بیش‌از همه جالب خواهدبرد). درصورتی‌که خطاها مشخص نشده باشند، ازآموزگار یا از یك سخنگوی آن زبان بخواهیدکه آنها را مشخص کند وصورتهای‌صحیحشان را را بنویسد. نخست، سعی‌کنید خطاهایی راکه بتوان احتمالاً اشتباه‌تلقی‌کرد، حذف نمایید (مثلاً اشتباههای املایی، اشتباههای تایپی، وغیره). سپس، دست به تحلیل خطاهابزنید؛ بدین‌ترتیب که سعی نمایید مشخص‌کنید که آیا خطا معلول تفاوتهای مربوط به‌زبان

هدف وزبان مبدأ است، یا معلول دشوار بودن مورد خطا، تعمیم بیش‌ازحد، اعمال‌ناقص قاعده، شیوهٔ تدریس مواد درسی تلفیقی ازاین عوامل، یا شاید معلول عامل دیگری است که در این متن مورد بحث قرار نگرفته است.

۳ ـ تأثیرات انگیزش یکپارچه و وسیله‌ای، بافتهای زبان خارجی و زبان دوّم و میزان برخورد با زبان بر موفقیت دریادگیری زبان را بررسی کنید. اگر دریادگیری زبان خارجی چنین تجربیاتی دارید، ذکر کنید. **نگرشهای شاگردان یک کلاس را بررسی و مشخص کنید که آیا میان انگیزش یکپارچه و موفقیت (احتمالاً با نمرات سنجیده می شود) رابطهٔ مثبتی هست یا نه؟**

۴ـ موارد زیررا براساس عوامل مؤثر درموفقیت یادگیری زبان خارجی (یادوم) مورد بحث قرار دهید.

الف ـ پس ازاینکه یکی از داوطلبان سپاه صلح[21] به مدت ده هفته، وروزانه پنج ساعت، در یك دانشگاه آمریکایی زبان اسپانیولی خواند، به دهکده‌ای در بولیوی، که جمعیت آن ۲۵۰ نفر بود، اعزام شد. اکثر مردم آن دهکده به زبان اسپانیولی سخن می‌گفتند، اما اززبان آیمارا[22] (یکی اززبانهای سرخپوستی) نیز استفاده می‌کردند؛ در آنجاکسی انگلیسی نمی‌دانست، پس ازشش ماه اقامت دربولیوی، این داوطلب باتسلط کامل به اسپانیولی سخن می گفت وحتی می‌توانست در گفتگوهای ساده اززبان آیمارا استفاده‌کرده وآن‌را درك کند.

ب ـ یك زن وشوهر، در سن بیست سالگی، ازلهستان به ایالات متحده مهاجرت کردند. آنان در آپارتمان کوچکی متعلق به عموی این خانم لهستانی،که خود سالها پیش از لهستان آمده بود، ساکن‌شدند. چون آنان به زبان انگلیسی سخن نمی گفتند، با سایر افراد لهستانی زبان دوست شدند ودررستوران عمویشان‌که غذاهای ملی بولیوی راعرضه می‌کرد، مشغول بکار شدند. سی‌سال‌بعد، این زوج هنوز بالهجهٔ لهستانی به انگلیسی‌صحبت می‌کردند و، درواقع، انگلیسی راتاحد صحبت دربارهٔ نیازهای ساده و اولیه می‌دانستند.

ج ـ یك دانشجوی آمریکایی درطول یك تابستان به پاریس مسافرت کرد. وی در کوی دانشجویان خارجی اقامت گزید و در دانشگاه درکلاس‌دروس‌خاصی که به‌انگلیسی تدریس می‌شد، شرکت جست. وی در تعطیلات پایان هفته برای ملاقات دوستانش به لندن می‌رفت. هنگامی‌که او به ایالات متحده بازگشت، دریافت‌که در مدت سه‌ماه اقامت خود درپاریس، کمتراز هم‌اتاقی خود،که دریك دورهٔ فشردهٔ زبان فرانسه در دانشکده‌ای واقع درنیوجرسی شرکت جسته بود، فرانسه یادگرفته است.

---

21. Peace Corps 22 .Aymara

فصل ۲۴

یادگیری زبان خارجی: تسلط بر نظام

زبان‌آموزان زبان خارجی، بدون توجه به دیدگاه مورداستفاده یا عوامل موجود، باید حداقل بر جنبه‌های بنیادین نظام آن زبانی‌که یاد می‌گیرند، تسلط داشته باشند. در این فصل، نمونه‌های ملموسی‌ازمطالب‌آموختنی لازم، همراه‌با توصیف وتوجیه دشواریهای زبان‌آموز به‌هنگام یادگیری زبان خارجی ارائه خواهد شد.

واج‌شناسی

درصورتی‌که زبان‌آموزان زبان خارجی بخواهند سخن گفتن به زبان خارجی و گوش‌دادن به‌آن و نیزنوشتن وخواندن آن‌را یادگیرند، بایستی بر نظام واجی آن تسلط یابند. بدان‌گونه‌که در بخش سوم مشاهده شد، این نظام، نماهای آوایی وواجی تکواژها و مجموعه‌ای ازقواعد واجی وقواعد حشو را دربرمی‌گیرد. همان‌گونه‌که‌کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود عمل می‌کنند، بزرگسالان نیزمی‌توانند تنها صورتهای‌آوایی زبان را مورد مشاهده قراردهند و قواعد انتزاعی وعناصر زیرساختی متعلق به‌بومی‌زبانان را ازصورتهای آوایی استنتاج‌کنند.

یکی‌ازموانع عمده برسرراه یادگیری نظام واجی یك زبان خارجی‌مربوط‌به رابطهٔ متقابل بین ویژگیهای‌آوایی واحدهای‌آوایی و ویژگیهای فیزیولوژیك انسانهای بالغ است. هنگامی‌که افراد بالغ به واژه‌های یك زبان خارجی ناآشنا گوش فرامی‌دهند، همهٔ آواهای تولیدشده را «نمی‌شنوند». درعوض، آنان آواها را براساس نظام واجی زبان خود تعبیرمی‌کنند؛ درمواردی‌که آوایی هم درزبان خارجی و هم در زبان بومی ظاهرمی‌گردد، آن آوا بدرستی تشخیص داده می‌شود. برای مثال، واژه‌های اسپانیولی *ley* «قانون»، *gana* «میل»، و *vaca* «گاو» دارای آواهایی هستندکه درزبان انگلیسی

نیز وجود دارند؛ این واژه‌ها را می‌توان به‌ترتیب به صورت [gána]، [ley]، و [báka] آوانویسی کرد. سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند این آواها را به‌هنگام شنیدن تشخیص دهند، و بی‌هیچ مشکلی می‌توانند آنها را بطورصحیح تلفظ کنند. ازسوی دیگر، هنگامی‌که سخنگویان زبان انگلیسی واژهٔ اسپانیولی *lago* «درباچه» را می‌شنوند، معمولاً آن‌را به‌صورت [lágow] تعبیر می‌کنند؛ اما، این واژه به‌صورت [láγo] تلفظ می‌شود. زمانی‌که انگلیسی‌زبانان با آوای غیرآشنای [γ] (یعنی، همخوان نرمکامی، سایشی، واکدار) مواجه می‌شوند آن‌را به‌صورت نزدیکترین واحد آوایی‌ای‌که می‌شناسند ــ یعنی [g] (همخان نرمکامی، انسدادی، واکدار) ــ تشخیص می‌دهند. به‌طریق مشابه، در زبان انگلیسی، هروقت‌که واحد آوایی [o] درپایان واژه ظاهرمی‌شود، همیشه به‌دنبال آن یک آوای غلت [w] پدیدارمی‌گردد؛ چنین موردی درزبان اسپانیولی به‌صورت خودبخود رخ نمی‌دهد. ازاین‌رو، ما آنچه راکه می‌شنویم براساس نظام آوایی‌زبان‌بومی خود تعبیرمی‌کنیم. روشن‌است‌که اگرزبان‌آموزان آواها را به‌صورت غلط تشخیص دهند، بی‌تردید آنهارا به‌صورت درست تلفظ نخواهندکرد. درواقع، فردی‌که تازه آغازبه یادگیری زبان اسپانیولی‌کرده باشد، معمولاً واژهٔ اسپانیولی برای «درباچه» را به‌صورت [lágow] تلفظ خواهدکرد ــ تلفظی‌که اسپانیولی‌زبانان آن‌را به‌منزلهٔ بازتابی ازلهجهٔ خارجی تلقی خواهندکرد.

به‌هنگام تدریس تلفظ، معمولاً واداشتن زبان‌آموز به‌تکرار واژه‌هایی‌که دارای آواهای غیرآشنا هستند، کافی نیست. زبان‌آموزان نخست باید یادبگیرندکه این آواها را به‌هنگام شنیدن تشخیص دهند، و فقط پس‌ازآن‌است‌که می‌توانند درجهت تولیدآنها بکوشند. درهردومورد، توصیف مختصری ازمشخصه‌های آوایی آوای موردنظرمی‌تواند توجه زبان‌آموزان را به تفاوتهای موجود بین نظام واجی زبان بیگانه و زبانی‌که می‌دانند، جلب کند.

زبان‌آموزان حتی پس‌ازآنکه به‌اندازهٔ کافی درمعرض زبان قرار گرفتند و در این‌باره بحث‌کافی به‌عمل‌آمد، و توانستند آواها را تشخیص دهند، وآنها را بدرستی تولیدکنند، اغلب بازهم بدشوار می‌توانند آواهایی را که در زبان بومی‌شان ظاهر نمی‌شوند، تولیدکنند. کودکان به‌هنگام یادگیری زبان خارجی با چنین مشکلی مواجه نمی‌شوند، اما هرچه سن بالاتر رود، این‌مشکل بیشترخودرا نشان می‌دهد. مسئله این‌است که، به‌هنگام تولید آواها ماهیچه‌های مختلف مجرای گفتار باید با یکدیگرهماهنگ شوند. همان‌گونه‌که دربخش ۳ ملاحظه‌کردیم، هرآوایی حاصل تعدادی فعالیتهای مستقل و کنترل‌شده درمجرای گفتاراست. یعنی، هرواحد آوایی شامل ترکیب خاصی‌ازمشخصه‌های

آوایی است. برای مثال، در زبان انگلیسی مشخصه‌های آوایی [+ پیوسته، — قدامی، — تیغه‌ای] همیشه به‌آوایی تبدیل می‌شوند که [— پیوسته] نیزمی‌باشد، یعنی، [k]، [g]، یا [ŋ]. سخنگویان زبان انگلیسی به‌هنگام تولید همخوانهای نرمکامی، بطورخودکارمسیر جریان هوا درحفرهٔ دهان را مسدود می‌کنند؛ دستگاه عصبی ـ فیزیولوژیك آنان این گونه عادت کرده‌است که دستورالعملهای [+ همخوانی، — قدامی، — تیغه‌ای، — پیوسته] را بیکباره اجرا کنند. براساس توصیف زبان‌شناختی صوری می‌توان گفت که سخنگویان این زبان قاعدهٔ حشوی درذهن خود دارند که به‌موجب آن پیش‌بینی می‌کنند که آواهای [+ همخوانی، — قدامی، — تیغه‌ای]، دارای مشخصهٔ [— پیوسته] نیز هستند. کوشش درجهت تغییردادن فقط یکی‌ازمشخصه‌ها بدون ایجاد تغییر درسایر آنها درواقع به‌منزلهٔ تلاش برای شکستن عادت است، و این‌درست همان‌کاری‌است که یك سخنگوی زبان انگلیسی باید به‌هنگام یادگیری نحوهٔ تولید [γ]، که یك آوای [+ همخوانی، — قدامی، — تیغه‌ای، + پیوسته] می‌باشد، بایدانجام‌دهد. هرچه‌شخص‌مجموعهٔ خاصی‌ازدستورالعملها را بیشتر اجرا کرده باشد، تغییردادن یکی‌ازمشخصه‌های این مجموعه برایش دشوارتر خواهد شد. درنتیجه، افراد مسن‌تر عموماً درتسلط به تولید آواهای جدید بیشترازجوانان دچارمشکل می‌شوند.

یك‌چنین مشکلی درمورد توالی ناآشنای آواها نیز پیش می‌آید. برای مثال، در زبان روسی، واژه ممکن‌است با خوشه‌های همخوانی [kt] درواژهٔ *kmo* «چه کسی» و [št] در واژهٔ *umo* «چه‌چیز» آغازشود ([št] تولید عادی خوشهٔ همخوانی در umo است؛ همچنین، یك تلفظ مبتنی براملا نیزوجود داردکه خوشهٔ [čt] درآن ظاهرمی‌شود). هرچند آواهایی مانند [k]، [t]، و [š] درزبان انگلیسی وجود دارند و گرچه این آواها به‌صورت خوشه نیزظاهرمی‌شوند، مانند وقوع آنها درپایان‌واژه‌های *baked* و *cashed*، اما این خوشه‌ها هرگز درآغاز واژه‌های زبان انگلیسی پدیدارنمی‌شوند. درواقع، به‌طوری که درفصل ۹ مشاهده کردیم، درزبان انگلیسی، هرگاه دوآوای‌دارندهٔ مشخصه‌های [— واکه‌ای، + همخوانی] درآغاز واژه پشت‌سرهم ظاهرشوند، آوای نخست همیشه [s] می‌باشد. در زبان انگلیسی این یك قاعده است، و نتیجه این محدودیت درخوشه‌های همخوانی آغازین این‌است که، سخنگویان بومی زبان انگلیسی اغلب توالیهای [kt] و [št] را، نه به‌عنوان خوشه‌های همخوانی آغازین، بلکه به‌منزلهٔ زنجیره‌ای تعبیرمی‌کنندکه بین همخوانهای آن واکه‌ای ظاهرمی‌شود. موقعی که انگلیسی‌زبانان بخواهند kmo[kto] را تلفظ کنند، معمولاً آن را به‌صورت [kətó] ادا خواهندکردکه خود حاکی از لهجهٔ خارجی است.

از آنجا که همهٔ انسانها مجهز به یک‌نوع اندامهای گفتاری و دستگاه عصبی هستند، یادگیری تولید ترکیبات جدیدی ازمشخصه‌های آوایی یا توالیهای جدید آوایی برای هرفردی امکان‌پذیر است. اما، میزان تمرین لازم به‌منظور عادت‌دادن اندامهای گفتار برای اجزای این‌قبیل مجموعه دستورالعملهای جدید اغلب بسیارزیاد است. درست همان‌گونه‌که افراد مختلف مدت زمانهای مختلفی را صرف می‌کنند تا بر بسیاری‌ازفعالیتهای مربوط به کنترل عضلانی تسلط یابند، توانایی‌آنان درتسلط سریع برفعالیتهای جدید اندامهای گفتاری نیزمتفاوت است. بسیاری‌ازمردم صرف وقت لازم برای تمرین زبان خارجی تاحد نیل به تلفظ بومی را مقرون‌به‌صرفه نمی‌انگارند. یك اسپانیولی زبان، علی‌رغم تلفظ نادرست، صورت آوایی [lágow] را به عنوان واژهٔ «دریاچه» درك خواهدکرد، زیرا دراسپانیولی، صورت‌آوایی واژهٔ «دریاچه» فقط شبیه به‌این می‌باشد. بطریق مشابه، درصورتیکه زبان انگلیسی‌زبانان واژهٔ *casa* «خانه» را به‌صورت [$\mathrm{k^h}$ása] (یعنی، تولیدکردن نخستین‌آوا همراه‌با دمش) تولیدکنند، منظورآنان فهمیده خواهد شد. با چنین‌عملی، آنان درواقع آن قاعدهٔ زبان انگلیسی را به‌کارمی‌بندندکه بیان می‌دارد انسدادیهای بی‌واك درآغاز واژه دمیده ادا می‌شوند؛ این قاعده درزبان اسپانیولی، که درآن همهٔ انسدادیها [— دمیده] هستند، وجود ندارد. همچنین، اگر قراربراین باشدکه آمریکاییها آن قاعدهٔ زبان انگلیسی را به‌کاربندندکه بیان می‌دارد، درصورت مختوم‌شدن واژه به [e]، آوای غلت [y] را پس‌ازآن بیفرایید، واژهٔ اسپانیولی *le* «به‌او» را به‌صورت [ley] تلفظ خواهندکرد. تلفظ *le* دراسپانیولی به‌صورت [le] است؛ [ley] یك واژهٔ اسپانیولی دیگر می‌باشدکه معنای آن «قانون» است، ازاین‌رو، دریادگیری زبان خارجی، عدم تسلط بربرخی جنبه‌های نظام آوایی منجر به‌ایجاد مانع درامر ارتباط می‌شود.

علاوه‌بر تسلط برترکیبهای جدید مشخصه‌ها، توالیهای جدید آواها، و یادگیری اجتناب ازبرخی قواعدزبان بومی، زبان‌آموزان زبان خارجی باید قواعد واجی خاصی را نیزیاد بگیرندکه صورتهای‌آوایی صحیح تکواژهای موجود در زبان موردمطالعه‌شان را تعیین می‌کنند ــ برای مثال، فرایندهای واجی موردبحث درفصل ۱۰، شامل قاعدهٔ اوملات دوبرخی جمعهای زبان آلمانی، هماهنگی واکه‌ها درپسوند ملکی زبان ترکی، و خیشومی‌شدگی واکه‌ها دربرخی صفتهای مذکرفرانسه. اگر قرارباشدکسی به‌طور سلیس به‌یك زبان خارجی تکلم‌کند ــ یعنی، بدون‌اینکه آگاهانه در نحوهٔ بیان چیزی تلاش‌کند ــ لازم‌است‌که آن قبیل قواعد عام را بیاموزد. در زبان فرانسه، توانایی تلفظ واکه‌های خیشومی‌کافی نمی‌نماید؛ همچنین باید فرد متکلم به زبان فرانسه بداندکه دراین زبان،

درصورتی‌که صفت مختوم به‌یك واکه و همخوان [+ خیشومی] شود، قاعده‌ای وجود دارد‌که آن واکه را خیشومی می‌کند و همخوان را حذف می‌نماید، البته، این قاعده موقعی عمل می‌کند‌که موصوف صفت مذکر باشد، نه مؤنث. بنابراین، زبان‌آموز به‌عوض اینکه برای هرصفت دو صورت آوایی متفاوت را ازبرکند (مانند [bɔn] و [bɔ̃] برای «خوب»)، فقط می‌تواند یك نمای زیرساختی برای هرتکواژ و یك یا دوقاعده‌ای‌که در کلیهٔ موارد صورتهای آوایی صحیح را تولید می‌کنند، از حفظ نماید.

خلاصه اینکه، درصورتی‌که ماهیت آواهای گفتاری وچگونگی‌تنظیم آنها به‌صورت یك نظام آموزش داده‌شود، تدریس نظام واجی زبان خارجی را می‌توان تاحد زیادی آسانتر کرد. آموزگار زبان خارجی موفق و با صلاحیت کسی نیست که فقط بتواند طور سلیس به‌زبان خارجی مورد نظر تکلم کند؛ بلکه وی باید دانشی از توصیف زبان‌شناختی آن زبان نیزداشته باشد. برای مثال، ارائهٔ توصیف مختصری دربارهٔ مشخصه‌های آوایی هریك از آواهای زبان، موجب می‌شود که توجه زبان‌آموز به‌حرکات اندامهای گفتاری جلب گردد. افزون برآن، اگر زبان‌آموزان بخواهند به‌طور سلیس به‌آن زبان تکلم کنند، آنان می‌بایست قواعد واجی، یا تعمیمهایی را یادبگیرندکه بخش عمده‌ای از نظام زبانی را تشکیل می‌دهند. ازآنجاکه این تعمیمها را همیشه نمی‌توان ازصورتهای آوایی استنتاج کرد، اگر آموزگار یاکتاب درسی‌آنها را تصریح‌کند، این امرمی‌تواند برای زبان‌آموز مفید باشد. لازم است ازکاربرد قواعد صوری بیش از اندازه اجتناب شود، زیرا چنین‌کاری ممکن‌است قرارگرفتن درمعرض زبان ونیزتمرین آن را به‌مخاطره اندازد. یادگیری مطلب دربارهٔ این‌قبیل واقعیتهای واجی برابر بافراگیری کاربردآنها در کنش زبانی واقعی نیست، بلکه گامی است درجهت کمك به بزرگسالان.

به‌هنگام تهیه و تنظیم مواد آموزشی، مهمترین‌واقعیت دربارهٔ واج‌شناسی این نکته است‌که زبان یك نظام است وواج‌شناسی هرزبان نظام‌مند می‌باشد، کاربرد خود نظام بسیار مؤثرتر و کارآمدتر از تمرکز روی تولید یك آوا دریك زمان است. برای مثال، در زبان بنگالی یعنی زبانی‌که در شمال شرقی شبه‌قارهٔ هند بدان تکلم می‌شود، همهٔ انسدادیها، چه واکدار و چه بی‌واك در آغاز واژه هم به صورت دمیده و هم نادمیده تولید می‌شوند. ازاین‌رو، بین واژه‌های فهرست شده در شکل ۱ــ۲۴ تقابل ایجاد می‌شود. انگلیسی زبانان بدشواری می‌توانند در آغاز واژهٔ انسدادیهای بیواك را بدون دمش تولید کنند، زیرا در انگلیسی، در این جایگاه این آواها تقریباً همیشه دمیده ادا می‌شوند.

اما، حتی مشکلتر از این تولید انسدادیهای واکدار به‌صورت دمیده است‌که در

شکل ۱-۲۴

معنا		
«گُل»	$[p^hul]$	− واکدار + دمیده
«پل»	[pul]	− واکدار − دمیده
«غذا»	[ban]	+ واکدار − دمیده
«تظاهر»	$[b^han]$	+ واکدار + دمیده

زبان انگلیسی در هیچ‌جایگاهی هرگز ظاهر نمی‌شوند. ازآنجاکه این‌مشکل در مورد همهٔ انسدادیهای پیش می‌آید، علاوه براینکه آموزگـار باید [p] و$[b^h]$ را بیاموزد، [t]، [k]، $[d^h]$، و $[g^h]$ را نیز باید آموزش دهد. آموزش این مورد را می‌توان به‌دو بخش تقسیم کرد، تا یکی روی همهٔ انسدادیهای بیواک‌ودمیدهٔ آغاز واژه متمرکز شود، ودیگری همهٔ انسدادیهای واکدار ودمیده را در کانون توجه قرار دهد.

دانش مربوط به نظامی‌که زیـرساخت الگـوهای تلفظی زبـان را تشکیل می‌دهد، آموزگار را قادر می‌سازد تا مطلع شود که چرا زبان‌آموزان درمورد واحدهای آوایی خاصی بامشکل مواجه می‌شوند. درواقع، چنین دانشی آموزگار را قادر می‌سازد تا پیش از مشکلات مربوط به تلفظ در کدام حوزه بروز می‌کنند؛ برای مثال، آموزگار زبـان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، ممکن‌است برای بومی‌زبانان اسپانیایی انگلیسی تدریس کند. اگر این آموزگار ازنظام آوایی زبان اسپانیولی بی اطلاع بـاشد، ممکن است تصور کندکه‌زبان‌آموزان به‌هنگام تلفظ‌واژهٔ *daddy* به‌صورت [dæδi]، واژهٔ *deduce* به‌صورت[dəδus]، و واژهٔ *dodder* به‌صورت[daδər] دچار اشتباه می‌شوند) چون در این‌بحث واکه‌ها مورد نظر نیستند، درنتیجه آنها به‌صورتی ارائه شده‌اندکه انگلیسی زبانها معمولاً آنهارا تلفظ می‌کنند، اما اسپانیولی زبانها در این باره نیز بامشکل مواجه

می‌شوند). آموزگاری که از نظام واجی زبان اسپانیولی بی‌اطلاع باشد، نمی‌تواند درك کند که چرا زبان‌آموزان گاهی اوقات می‌توانند [d] را بطور صحیح تلفظ کنند، اما گاه به‌جای آن [δ] را به‌کار می‌برند. به‌طوری که در فصل ۱۰ ذکر کردیم، اگر در زبان اسپانیولی یك واحد آوایی دارای مشخصه‌های [+ واکدار، — پیوسته، — خیشومی] باشد، در آغاز واژه به‌صورت [— پیوسته] ظاهر خواهد، اما بین واکه‌ها براثر قاعدهٔ هماهنگی تبدیل به [+ پیوسته] می‌شود. از این‌رو، اسپانیولی زبانهایی که انگلیسی می‌آموزند، بطور خودکار [d] را درجایگاه آغازین واژه به‌طور صحیح تلفظ می‌کنند، حال آنکه، تحت تأثیر یك قاعدهٔ واجی زبان بومی خود آن‌را دربین دو واکه بامشخصهٔ [+ پیوسته] و به‌صورت [j] تولید می‌نمایند. همان‌گونه که‌قبلاً ذکر گردید، آن دانش زبان‌شناختی‌ای که به‌آموزگار کمك می‌کند تا علت مشکل زبان آموزان دراین‌باره را بفهمد، نیز می‌تواند وی را یاری دهد تا به آنان روش غلبه برمشکل را بیاموزد.

نظامهای نوشتاری

مشکلات تلفظی در زبان خارجی همیشه از تفاوتهای موجود بین زبان بومی زبان‌آموزان و زبان مورد مطالعه‌شان سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه گاهی اوقات این دشواریها ممکن است منبعث از برخی ویژگیهای نظام نوشتاری زبان خارجی باشند. تاحدودی به همین علت است که برخی متخصصان آموزش زبان توصیه می‌کنند که تازمانی که زبان‌آموزان برواج‌شناسی زبان تسلط نیافته‌اند، نباید به‌آنها نظام نوشتاری آن‌را آموخت. مشکلات عمده هنگامی بروز می‌کنند که زبان مورد آموزش دارای نظام نوشتاری، الفبایی باشد. اگر کسی بخواهد زبان چینی، که نظام نوشتاری آن واژه‌نگار است، یاد بگیرد، یادگیری نشانه‌ها برای وی دشوار خواهد بود، اما ماهیت این نوع نظام نوشتاری، به‌خاطر خود نوشتار، ازبروز هرنوع مشکل تلفظی ممانعت می‌کند. نظام نوشتاری هجایی ژاپنی بندرت مشکل تلفظی پیش می‌آورد، بیشتر به‌خاطر اینکه زبان‌آموزان عموماً پیش از مواجه شدن با نشانه‌های نوشتاری، بر واج‌شناسی آن تسلط می‌یابند. اما، وضعیت زبانهایی که بیشتر از همه تدریس می‌شوند، مانند فرانسه، آلمانی، روسی، اسپانیولی، که همه از نظامهای نوشتاری الفبایی استفاده می‌کنند متفاوت است.

به‌طوری که در فصل ۱۱ موردبحث قرار گرفت، هیچ زبانی دارای نظام نوشتاری آوانگار نیست. نشانه‌های نظامهای الفبایی اساساً نمای واجی تکواژهای زبان را منعکس می‌کنند. این واقعیت موجب پیش‌آمدن دشواریهایی برای زبان آموزان زبان خارجی می‌شود، زیرا، آنان درمرحلهٔ آغازین مطالعهٔ خویش، از این قبیل نماهای واجی، و نیز

از قواعد واجی‌ای که نماهای واجی را به‌نماهای آوایی تبدیل می‌سازند، اطلاع ندارند. ازاین‌رو، هروقت آنان باصورت نوشتاری واژه‌ای روبرو شوندکه حروف آن آشنا باشند، حروف آن واژه را به‌صورت آواهایی تلفظ خواهندکردکه معمولاً در زبان‌بومی خود به‌وسیلهٔ آن‌حروف نمایانده می‌شوند. برای مثال، انگلیسی زبانی‌که اصلاً اسپانیولی نمی‌داند ممکن است واژهٔ dado «داد» را به‌صورت [dǽdow] بخواند. در زبان انگلیسی حرف d تقریباً همیشه به‌صورت [d] تلفظ می‌شود، و حرف a اغلب نمایانگر آوای [æ] است (بدان‌گونه‌که در واژه‌های انگلیسی *pat*، *daddy*، *patch*، و *action* داریم). لیکن، در اسپانیولی حرف *d* نمایانگر آن واحد واجی است‌که در آغاز واژه به‌صورت [d]، اما در بین دوواکه بصورت [δ] تلفظ می‌شود؛ در زبان اسپانیولی حرف *a* همیشه نمایندهٔ آوای [a] می‌باشد ([æ] هرگز در اسپانیولی ظاهر نمی‌شود). هر انگلیسی زبانی بدرستی می‌تواند واژهٔ dado را بدون اشکال تولیدکند (احتمالاً بااین استثنا که پس‌از آخرین واحد آوایی، درزبان انگلیسی، اما نه‌در اسپانیولی آوای غلت [w] ظاهر خواهد شد). درنتیجه، این مشکل فقط واجی نیست، بلکه ازنظام نوشتاری سرچشمه می‌گیرد.

شکل ۲ـ۲۴ نمایانگر سایر مشکلات مربوط به‌نظامهای نوشتاری الفبایی است. این مثالها اززبان روسی است و به‌سه‌گروه تقسیم شده‌اند. حرف دستهٔ اول برای‌انگلیسی زبانان اشکالی ایجاد نمی‌کنند، زیرا آنها تقریباً همانند حروف انگلیسی و آواهای معادلشان هستند. ازسوی دیگر، برای انگلیسی‌زبانان یادگیری حروف دستهٔ سوم بیش از همه دشوار است، زیرا آنها شبیه حروف زبان انگلیسی هستند، اما آواهای کاملاً متفاوتی را می‌نمایانند. دشواری یادگیری حروف دستهٔ دوم درحدی بینابینی است. انگلیسی زبانان با واحدهای آوایی مرتبط بااین حروف آشنایی دارند، اما ظاهر این حروف با تمام حروف الفبای زبان انگلیسی کاملاً تفاوت دارد. این ترتیب دشواری هماننددشواری یادگیری نظام واجی جدید می‌باشد. آواهایی که درزبان خارجی وبومی یکسانند، مشکلی ایجاد نمی‌کنند، وآواهایی که دارای مشخصهٔ آوایی کاملاً جدید هستند، معمولاً سهلتر ازآواهایی یادگرفته می‌شوندکه دارای ترکیبات نامأنوسی از مشخصه‌های آشنا یاتوالیهای نامأنوسی ازآواهای آشنا هستند.

بازهم، اینکه نظامهای الفبایی، بیشتر نماهای واجی را منعکس می‌کنند، تا نماهای آوایی را، مؤید توصیه‌ای است‌که بیان می‌دارد زبان‌آموززبان خارجی بهتراست پیش از یادگیری نظام نوشتاری به یادگیری نظام واجی بپردازد. یادگیری اینکه حرف بخصوصی باآوای خاصی مطابقت می‌کند، تقریباً به‌هیچ‌وجه کافی نیست زیرا، اغلب، یك

شکل ۲-۲۴

	روسی	آوا	حروف انگلیسی معادل آنها
	M	[m]	m(mill)
I.	K	[k]	k,c (key,call)
	a	[a]	a,o (father,pot)
	Д	[d]	d (do)
II.	Ж	[ž]	s,z (pleasure, azure)
	Ф	[f]	f(find)
	B	[v]	v (very)
III.	H	[n]	n (now)
	P	[r]	r (rose)

حرف ممکن است مطابقتهای آوایی متعددی داشته باشد، که بستگی به قواعد واجی زبان دارد. حرف *o* درزبان روسی عموماً نمایانگر آوای [o] می‌باشد، اما، براثر اعمال آن قاعدهٔ زبان روسی‌که [o] را در جایگاه بی‌تکیه بـه [a] تبدیـل می‌کند، واژه‌ای مانند kopóba «گاو» به‌صورت [karóva] تلفظ می‌شود. حرف *n* در زبـان فـرانسه اغلب نمایانگر همخوان خیشومی [n] می‌باشد، اما براثر فرایندهای واجی‌ای‌کـه در فصل ۱۰ تـوصیف شد، واژهٔ فـرانسه *plan* «مسطح» (به‌عنوان صفت بـرای توصیف . اسم مذکر) به‌صورت [plã] تلفظ می‌شود. حـروف b، d، و g در زبان آلمانی معمـولاً نمایانگـر آواهای [b]، [d]، و [g] هستند، امـا در پایان واژه، این حـرف به ترتیب به‌صورت [p]، [t]، و[k] تلفظ می‌شونـد. ازایـن‌رو، واژهٔ *Tag* «روز» به صورت [tak] تلفظ می‌شود.روشن است که زبان‌آموز فقط به‌کمك قواعد واجی زبان می‌توانـد تلفظ واژه‌ای را براساس صوت نوشتاری آن مشخص نماید.

همچنین می‌توان‌این مسئله را مطرح‌کرد که، اگر آموزگار یاکتاب درسی‌زبان‌آموز را از نظام نوشتاری تا پس از تسلط برواج‌شناسی محروم‌کند، در واقـع وی را از یك ابزار کمکی در یادگیری نظام واجی زبان محروم می‌سازد. همان‌گونه‌که در پاراگراف قبل درمورد زبانها وواژه‌ها گفته شد، چگونگی‌تلفظ واژه‌ها اغلب بازتابی از نمای‌واجی

زیرساختی آنهاست. چون زبان آموزان زبان خارجی نمی‌توانند از صورتهای آوایی‌ای که می‌شنوند، به نماهای واجی یا قواعد واجی بطور مستقیم پی ببرند، منطقی می‌نمایدکه به‌کمك آموزش املای واژه‌ها، در استنتاج چنین اطلاعاتی به آنان کمك شود. البته، مهم است آنان را از این واقعیت آگاه سازیم که املای انعکاسی از تلفظ نیست، بلکه بازتابی است ازنماهای واجی‌ای که زیرساخت تلفظ را تشکیل می‌دهند.

نحو

فقط در دو دهۀ اخیر است‌که زبـان‌شناسان مطالعۀ نحو را درکانون تحقیقـات خود قرارداده‌اند. ازآنجاکه تقریبـاً همیشه بین نتایج حاصل ازپژوهش و به‌کارگیری آنها بر درحوزه‌های عملی ازقبیل تدریس و یادگیری زبانهای خارجی فاصلۀ زمـانی چشمگیری وجود دارد، تعجب‌آور نیست‌که زبـان‌شناسان درمـورد تدریس نحوکمتـر ازواجشناسی توانسته باشندکمك کنند. بـا این‌همه، حقایقی دراین بـاره روشن‌شده است. منطقاً می‌توان مطمئن بودکه درمورد نحو فرضهای معتبری وجود دارد، و مسیرهای رشد آتی نیزدرحال روشن‌شدن است.

دیدگاه گوشی ـ زبانی درمورد تدریس‌زبان خارجی، که مبتنی برنوعی زبان‌شناسی بودکه اساساً توجه‌به تنوع موجود میان روساخت زبانها داشت، ازویژگیهای جهانی‌ای‌که اکنون ازوجودشان‌آگاهیم، بهره‌نجست. پژوهشهای زبان‌شناختی جدید قویاً اثبات می‌کنند که سطح بنیادین و ژرف ساخت‌کلیۀ زبانهای بشری بسیارشبیه بکدیگرند. افزون بر آن، زبانهـایی‌که تـاکنون به‌تفصیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در تبدیل ژرف‌ساختهـا به روساختهـا همه از فرایندهـای گشتاری یکسان استفـاده می‌کنند. ازاین‌رو، زبان‌آموزان زبان خارجی درمورد ماهیت زبانی‌که می‌آموزند، چیزهای زیـادی می‌دانند. ازآنجاکه آنان انسان هستند و به یك زبان بشری تسلط دارند، چنین فرض می‌کنندکه درزبان مورد مطالعۀ خود ویژگیهای بخصوصی را خواهند یـافت. فرضهای آنـان اغلب درست است. آنان می‌خواهند طرق تبدیل مفاهیم به‌گفتار را بیابند. آنان می‌دانندکه زبان امکاناتی را برای تفسیرکردن دراختیاردارد‌که آنان بدان وسیله قادرخواهند بود پرسشهایی را مطرح کنند، تقاضاهایی را درخواست نمایند، وخبرهـایی را بیان دارند، و دیگراینکه، بتوانند بدان‌وسیله این‌قبیل جملات را منفی‌کنند. همچنین، آنـان انتظاردارنـد بتوانند جمله‌هـای ساده را باهم ترکیب‌کنند تا جمله‌های پیچیده‌تری را تولید نمایند، واحتمالاً ازفرایندهایی آگاه هستندکه برای تبدیل ژرف‌ساختها به روساختها به‌کار می‌روند ــ یعنی، فرایندهایی مانند حذف، اضافه، و جـایگزینی. اینکه این فرضها، انتظارات و دانش معمولاً آگاهانه

نیست، بدین‌معنا نمی‌باشدکه زبان‌آموزان نمی‌توانند از آنها به‌هنگام یادگیری استفاده کنند هیچ‌یك ازاین چیزها را هرگز نمی‌توان تدریس کرد، و، به‌همین‌علت، متخصصان تدریس زبان اغلب کمك بزرگی را که خود زبان‌آموزان می‌توانند به‌امر تدریس زبان خارجی بکنند، نادیده می‌گیرند.

با اعتقاد به‌اینکه برخی جنبه‌های زبان جهانی و برخی دیگر میان‌زبانهای بسیاری مشترك هستند، به‌نظرمی‌رسدکه، مقدارمعینی ترجمه از یك زبان به زبان دیگر بتواند در آگاه‌کردن زبان‌آموز ازشباهتها و تفاوتهای موجود درشیوهٔ بیان مفاهیم به‌هردوزبان مفید باشد. اما دراکثرکلاسهای زبان خارجی جدید، ترجمه‌کردن ابداً مرسوم نیست. این، تاحدی، اثر واکنش علیه روش تدریس دستور ـ ترجمه است‌که درآن فقط به‌ترجمه اززبان خارجی توسل جسته می‌شد. همچنین موج جدید از عدم علاقه به ترجمه به‌خاطر تأکید روش گوشی ـ زبانی بر تنوع موجود میان زبانهاست. اعتقادبراین‌بودکه زبانها می‌توانند به‌طرق بی‌شماری ازیکدیگرمتفاوت باشند، و دیگراینکه، ترجمه زبان‌آموز را ازتسلط برزبان جدید به‌طریقی بازمی‌دارد، زیرا وی پیوسته آن‌را با زبان بومی خود اشتباه می‌کند. بسیاری‌از زبان‌شناسان جدید این نظر را نادرست می‌انگارند. آنان اظهارمی‌دارندکه زبانها درچهارچوب محدوده‌های معینی می‌توانند ازیکدیگر متفاوت باشند؛ محدوده‌هایی‌که به‌وسیلهٔ جهانیهای زبانی‌ای تثبیت می‌گرددکه تاکنون‌کشف‌شده‌اند یا هنوزموردبررسی قرارنگرفته‌اند. بعید نیست درآینده‌آموزگاران زبان باردیگر مؤثربودن ترجمه را بیازمایند؛ هرچند، البته، تحت هیچ‌شرایطی‌ترجمه نمی‌تواند جایگزین کاربرد عادی زبان گردد.

وجود جهانیهای زبانی وجود تنوع چشمگیردرمیان زبانها را نفی نمی‌کند. عموماً، این تنوع در روساخت، درآواشناسی و روساخت نحوی پدیدارمی‌شود. چون روساخت تنها جنبهٔ قابل‌مشاهدهٔ نحو است، زبان‌آموزان زبان خارجی با ازبرکردن آن جنبه‌هایی‌از روساخت آغازمی‌کنندکه در زبان بومی خود متفاوتند ـ برای مثال، اینکه آیا همانند زبان انگلیسی مفعول عموماً پس‌ازفعل ظاهرمی‌شود، یا به‌طوری‌که دربرخی‌ازجمله‌های آلمانی رخ می‌دهد، پیش‌ازفعل می‌آید. یادگیری اصول ترتیب واژه‌ها را می‌توان با تکنیکهایی‌چون تمرینهای الگویی، که درفصل ۲۳ موردبحث قرارگرفت، آسانترساخت. هرچند این‌قبیل تمرینها به ازبرکردن کمك می‌کنند، اما برای تدریس کاربرد واقعی زبان محدودند. همان‌گونه‌که تمرین ارائه‌شده درشکل ۱ـ۲۳ نشان می‌دهد، تمرینهای الگویی به‌خاطر تأکید بریك ساخت مخصوص، بسیار کنترل‌شده هستند. درکاربرد واقعی زبان بندرت توالی جمله‌هایی به‌کارمی‌رودکه همه، بجز دریك واژه، یکسان باشند.

قسمتی از کاربرد زبان را خلاقیت ــ توانایی تولید و درك گفته‌هایی که گوینده یا شنونده قبلاً با آنها مواجه نشده است ــ تشکیل می‌دهد. گفتار بومی زبان یك زبان این توانایی را به‌هنگام تشخیص تفسیرها، جمله‌های مربوط بهم، جمله‌های مبهم، جمله‌های دستوری را ازغیردستوری منعکس می‌کند. همهٔ این جنبه‌های زبان به روساختها و ژرف‌ساختهای جملات و به گشتارهایی که آنهارا با یکدیگر مرتبط می‌سازند، مربوط می‌شوند. ازاین‌رو، اگر کسی بخواهد به زبان دیگری به‌طورسلیس سخن بگوید، باید به‌طریقی دانش مربوط به‌این‌قبیل ساختها و گشتارهای زبان را فراگیرد. اما باید خاطرنشان کرد که زبان‌شناسان هنوزمطمئن نیستند که ازماهیت و شکل گشتارها، چه‌درسطح کلیهٔ زبانها و چه در زبان بخصوصی، آگاهند. بعلاوه، هرچند هدف دستورگشتاری ارائهٔ توصیف دقیق ازدانش زبانی بومی‌زبانان است، اما الزاماً فرایندها یا به‌کارگیری قواعدی را که سخنگویان واقعاً به‌کارمی‌برند تا آنچه را که می‌شنوند یا می‌خوانند درك کنند یا آنچه راکه می‌گویند یا می‌نویسند تولید نمایند، منعکس نمی‌کند. درنتیجه، تدریس مستقیم قواعدگشتاری صوری درکلاس زبان خارجی، نامعقول و اساساً نامربوط جلوه می‌کند. ازسوی دیگر، معرفی تعمیمهای نحوی زبان به زبان‌آموزکمك می‌کند تا به دانش زبانی و درونی سخنگویان بومی دست یابد.

مردم گاهی اوقات توانایی بازگویی قواعد دستوری را با دانش زبانی اشتباه می‌کنند. واضح‌است که این‌دویکسان نیستند، زیرا اکثرسخنگویان بومی‌هرزبان نمی‌توانند ازمیان قواعد بسیارزیاد، فقط بیش‌ازچند قاعده را برزبان آورند. بعلاوه، بزرگسالان، وهمچنین‌کودکانی که درحال فراگیری زبان بومی‌خود هستند، می‌توانند زبانی را، بی آنکه بحثی درمورد دستورش بشنوند، بطورکامل یاد بگیرند. استفاده‌از دستورزبان درکلاس زبان خارجی فقط به‌منظورجبران نبود محیط مناسب برای یادگیری توصیه می‌شود، یعنی، محیطی‌که درآن زبان‌آموز پیوسته درمعرض زبان قرار گیرد.

موضوع دیگر دراین‌زمینه، نحوهٔ برخورد با موارد استثناست. زبان یك نظام است، اما هرگز یك نظام‌کامل نیست. با این‌همه وجود موارد استثنا قواعد را، که ممکن‌است ۹۹ درصد معتبرباشند، بی‌اعتبار نمی‌سازد. اما، دربسیاری‌ازکتابهای درسی زبان خارجی، قواعد در یك یا دوسطر عرضه می‌شوند و ازآن پس این قواعد درلابلای فهرستهای طولانی‌ای از استثناها فراموش می‌گردند. اگرقواعد و موارد استثنای مربوط‌به‌آنها همراه یکدیگرعرضه شوند، بسیاری‌از زبان‌آموزان هیچ‌کدام را نمی‌آموزند. ازآنجاکه زبان‌آموزان مبتدی باید مطالب بسیاری را بیاموزند، معقول می‌نماید که نخست زایاترین جنبهٔ زبان به‌آنان معرفی‌شود به‌آنان فرصت داده شود تا برآنها تسلط یابند، وبعد استثناها

بر آنان عرضه گردد. همان گونه که مشاهده گردید، این درواقع کاری است که کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود انجام می‌دهند.

علاوه‌برخلاقیت، درکاربرد عادی زبان مسئلهٔ صحیح‌بودن نیزمطرح می‌شود. برای مثال، اگر دوفرد بیگانه به‌مدت یك‌ساعت دریك میهمانی درحال بحث پیرامون مسایل سیاسی باشند، یکی‌از آنها، با دیدن سگی، ممکن‌است بگوید «I see a dog» اما «I see the dog» را به‌کار نبرد. هردوجمله دستوری هستند، اما دربافتی که مباحثه‌کنندگان دربارهٔ سگ صحبت نکرده باشند، فقط جملهٔ نخست معمولاً صحیح تلقی می‌شود. تمرینهای الگویی ممکن‌است به یادگیری ساختهای نحوی بنیادی زبان کمك کنند، اما، ازآنجاکه آنها دریك زمان یك الگویی ساختی را کانون توجه خود قرارمی‌دهند، نمی‌توانند کاربرد صحیح زبان دربافت را منعکس کنند. مکالمه‌های مورداستفاده در روش تقلیدی حفظی و دیدگاه‌گوشی ــ زبانی بی‌تردید نشان‌دهندهٔ کاربرد عادی زبان هستند، اما طول و تعداد مکالمه‌هایی که یك زبان‌آموز می‌تواند در یك دورهٔ زبان خارجی بیاموزد، محدود است. برای افرادی‌که زبانی را بطورمستقل درکشور بومی آن‌زبان می‌آموزند، یادگیری ارتباط جمله با موقعیتهای صحیح، مسئلهٔ نسبتاً ساده‌ای به‌نظرمی‌رسد، زیرا آنان پیوسته درمعرض مثالهای تولیدشده توسط بومی‌زبانان قراردارند. اما، درکلاس زبان خارجی مشکل عمیقتراست. زبان‌آموزفرصت‌کافی ندارد تا به‌اندازهٔ لازم درمعرض کاربرد واقعی زبان قرارگیرد. تعداد اندکی، از جمله آموزگاران زبان، می‌توانند بصراحت به توصیف شرایطی بپردازندکه تحت آن به‌کارگیری برخی صورتهای زبانی صحیح و به کارگیری برخی دیگر ناصحیح است. درمورد مسایل دستوری می‌توان به توصیفی زبانی که قواعد دستوری را مدنظر قرارمی‌دهد، متوسل شد، اما درحال حاضر درمورد صحیح‌بودن‌کاربرد واقعی زبان توصیفهای اندکی دردست است. همگام با گسترش پژوهش دراین‌باره، آموزگاران زبان حداقل می‌توانند تلاش‌کنند تا درموردکاربرد واقعی زبان هرچه‌بیشتر مثال فراهم سازند، قواعد شناخته‌شده دراین‌باره را متذکرشوند، درغیر این‌صورت تلاششان براین باشد تا بر توانایی ذاتی زبان‌آموزان در استنتاج این‌قبیل قواعد ازنمونه‌های زبانی، متکی باشند.

ازآنجاکه مفهوم تداخل زبانی، که درفصل ۲۳ معرفی شد، درمواد مربوط به فراگیری زبان خارجی زیاد یافت می‌شود، این مسئله نیاز به‌بررسی بیشتردارد. به‌نظر می‌رسدکه این گفته بویژه درمورد فراگیری‌واج‌شناسی اعتبارداشته باشد، زیرا، به‌طوری که قبلاً مشاهده‌کردیم، ماهیچه‌های مجرای گفتار باید به اجرای دستورالعملهای جدیدی که به‌هنگام تولید آواها یا توالیهای آوایی صادرمی‌شود، عادت‌کنند. اما، درحوزهٔ نحو،

این گفته ازاعتبار کمتری برخوردار است. درصورتی که زبان‌آموز ازجایگاه صفت نسبت به اسم بااطلاع نباشد، طبعاً ازترتیب مربوط به‌زبان بومی خود استفاده خواهدکرد. اما این به‌هیچ‌وجه تداخل تلقی نمی‌شود؛ بلکه، چنین نتیجه‌ای حاصل نداشتن دانش است. برای مثال، تعداد بسیار اندکی از زبان‌آموزان بزرگسالی‌که اسپانیولی یاد می‌گیرند، درصورتی‌که خود متوجه شوند یا به‌آنها گفته‌شود که قرار دادن صفت پس از اسم مخصوص ترتیب واژه‌ها در زبان اسپانیولی است؛ دراین‌باره دچار مشکل نخواهند شد. اگر واقعاً از ناحیهٔ زبان بومی آنان در این باره تداخلی صورت می‌گرفت، آنها باید دوره‌ای نسبتاً طولانی را سپری می‌کردند که درآن، ازترتیب واژه‌های زبان انگلیسی بطور نادرست درزبان خارجی استفاده می‌شد.

واژگان

ازآنجاکه مدخلهای واژگانی هرزبان‌شامل ویژگیهای غیرقابل پیش‌بینی تکواژها است، درنتیجه زبان آموزان زبان خارجی چاره‌ای جز ازبرکردن این قبیل اطلاعات ندارند، درنخستین مراحل‌یادگیری، معمولاً اطلاعات‌آنان دربارهٔ زبان به اندازه‌ای‌نیست تا بتوانند ساخت تکواژی واژه‌ها را تشخیص دهند و، درنتیجه، آنان حفظ کردن واژه‌ها بعنوان واحدهای یکپارچه راآغازمی‌کنند. اما، بتدریج، زبان‌آموزان درمی‌یابندکه برخی ازعناصر در تعدادی از واژه‌ها تکرار می‌شوند. دراین مقطع، آنان بتدریج به تشخیص تکواژهای زبان می‌پردازند ودرمورد چگونگی ترکیب‌آنها در ساختن واژه‌ها به‌نتیجه‌ای دست می‌یابند. زمانی که زبان‌آموزان به این سطح می‌رسند، برخی ازتعمیمهای مربوط به‌واژه‌سازی را یاد می‌گیرند و درنتیجه، دیگر نیازی به‌ازبرکردن هرواژهٔ جدید ندارند. آنان می‌توانند تکواژهای جدید را ازبرکنند وسپس برای تولید واژه، آنها را براساس قواعدی‌که می‌دانند، بایکدیگر ترکیب‌کنند. نمونه‌ای از این مورد در فصل ۴ ارائه شده است. معلم زبان خارجی یا کتاب درسی، می‌تواند با اشاره به‌قواعدی‌که زبان‌آموز می‌تواند آنها را به‌کاربرد، این فرایند را تسهیل نماید. برای مثال، به‌کسانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، می‌توان گفت که سوم شخص مفرد زمان حال سادهٔ افعال تقریباً همیشه با افزودن پسوند s بر بن فعلی ایجاد می‌شوند. بی‌تردید، این کار مؤثرتر ازحالتی است‌که این‌قاعده را بیان نکنیم ومنتظر بمانیم تا زبان‌آموزان خوداین واقعیت زبانی راکشف‌کنند. زبان‌آموزان پیش ازاینکه به‌هنگام صحبت کردن یانوشتن بتوانند پیوسته و بطور صحیح صورتهای فعلی را تولید نمایند، نیاز به تمرین زیاد در موردکاربرد این قاعده دارند، زیرا، نه‌تنها واژه‌سازی ترکیبی ازتکواژها

را شامل می‌شود، بلکه فرایندهای واجی‌ای راکه به‌هنگام ترکیب تکواژها رخ می‌دهند، نیز دربرمی‌گیرد. (فرایندهای مربوط به‌پسوند s درفصل۹ مورد بحث‌قرار گرفته‌است).

خواه زبان آموز تکواژها را ازبرکند، وخواه واژه‌ها را به‌صورت یکپارچه، کار وی موقعی بسیارآسان می‌شودکه صورت واجی یانوشتاری عنصر زبانی موردنظرش، در زبان بومی و زبان خارجی شبیه هم‌باشند. زبان‌آموزان زبان روسی دریادگیری‌واژه‌های *meтeΦOH* ([tIlIfón]) «تلفن»، یا *wmam* ([stat]) «ایالت» با مشکل روبـرو نمی‌شوند. واژه‌های اسپانیولی *grave* ([gráβe]) «موقر / جدی»، *característico* ([karakteristiko]) «ویژگی»، و*resulta* ([resúlta]) «نتیجه» نیزهرگز مشکلی نخواهند داشت، بجز مشکلاتی که از جنبه‌های عام نظامهای واجی ونوشتاری مورد بحث دربالا سرچشمه می‌گیرند. ازسوی دیگر، هرگاه شباهت بین صورتهای آوایی یا نوشتاری یك واژهٔ زبان‌خارجی یاواژه‌ای از زبان بومی بسیار زیاد باشد، امامعانی‌آنها ازیکدیگر متفاوت، مشکلات بخصوصی پدید می‌آید. ایـن‌قبیل واژه‌ها اغلب «دوستـان نیمه‌راه»[1] نـامیده می‌شونـد. نمونه‌هـایی از این مـورد عبارتند از: واژه‌های اسپانیولی *actual* به‌معنای «حاضر / جاری» نه‌به‌معنای «واقعـی»، *gracioso* به‌معنای « خنده‌دار / شوخ » نه به معنای «مهربان»، *cargo* به‌معنای « موقعیت / شغل» نه به‌معنای « بار»؛ واژه‌های آلمانی *also* به‌معنای «درنتیجه» نه به‌معنای «همچنین»، *bald* به‌معنای «زود» نه به‌معنای «طاس»، *hell* به‌معنای «روشن» نه به‌معنای «جهنم»؛ وواژه‌های‌فرانسوی *chair* به‌معنای « گوشت» نه به‌معنای «صندلی»، *four* به‌معنای « کوره / تنور» نه به‌معنای «چهار»، *lecture* به‌معنای «خواندن» نه به‌معنای «سخنرانی».

خلاصه

زبان آموز باید حداقل برویژگیهای بنیادین نظام‌زبانی زبان خارجی تسلط داشته باشد. مسایل مربوط به واج‌شناسی، نحو، واژگان، ونظام نوشتاری بایـد آموخته شوند. همهٔ این موارد موقعی مشکل می‌آفرینندکـه زبان هدف از زبان بومی زبان‌آموز بسیار متفاوت باشد. اما، هرگاه هم معلم وهم زبان‌آموزاز ماهیت نظام‌مند زبانهای بشری آگاه باشند، این تفاوتها را می‌توان پیش‌بینی‌کرد، درك نمود، ورفع کرد.

جُستار بیشتر

۱ــ زمانی که انگلیسی زبانان به‌فـراگیری زبانهایی می‌پردازنـدکه درآنها آوای

1. false friends

[ŋ] در آغاز واژه ظاهــر می گردد، به‌هنگام تلفظ واژه‌هایی مــانند [ŋo] دچــار مشکل می‌شوند. علت چیست؟ یك بومی زبان انگلیسی ممکن است این واژه را چگونه تلفظ کند؟ (دراین مورد چند امکان وجود دارد.) هر فــردی می تواند پس‌ازتمرین، آوای [ŋ] را در آغاز واژه تولید کند. سعی کنید این‌کار را انجام بدهید وسپس پاسخ خود به‌پرسش بالا را با تولید [ŋo] برای یك فــرد انگلیسی زبان دیگــر مقایسه‌کنید و از وی بخــواهید که گفتهٔ شما را تکرار نماید. پاسخ این شخص چگونه است؟ آیا این‌پاسخ یکی ازآنهایی است که انتظار داشتید؟

۲ـ هنگامی که بومی‌زبانان انگلیسی‌برای نخستین بارباواژه‌های آلمانی زیرمواجه می‌شوند، گهگاه ازروی خطا، همخوان آغازین [š] را به صورت [s] تـولید می کنند. کدام دو ویژگی زبان‌آلمانی، در مقایسه بازبان انگلیسی، موجد این خطا هستند؟

Stadt	[štat]	«شهر»
Spiel	[špil]	«بازی»
Speck	[špɛk]	«گوشت خوك‌شور»
stecken	[štɛkən]	«نهادن»

۳ـ جفتهای زیر درزبان انگلیسی جمله‌های دستوری هستند. فرض کنید که شما به سخنگویان زبانهای دیگر، زبان انگلیسی می‌آموزید. تفاوتهای معنایی موجود بین‌جمله‌های هرجفت را چگونه توجیه خواهید کرد؟ در شرایطــی هرجمله مناسب خــواهد بود؟ این جمله‌ها درزبان دیگری که با آن آشنا هستید، به چه‌صورت بیان می گردند؟

(a) (i) I need a book about syntax.
(ii) I need the book about syntax.

(b) (i) Susan saw George once a week for a year.
(ii) Susan has seen George once a week for a year.

(c) (i) May John do that?
(ii) Can John do that?

(d) (i) Michael has left, hasn't he?
(ii) Has Michael left?



بخش نهم

زبان، زبان‌شناسی، و معلمان

درکشور ما[1]، ازکودکستان تـا پایان دانشگاه، بخش عمده‌ای ازآمـوزش به زبان اختصاص داده می‌شود. درسالهای نخست، برخواندن ونوشتن تأکید می‌شود؛ سپس توجه معطوف کلاسهای «دستور زبان» انگلیسی، و سرانجام، کاربرد زبان در ادبیات و شعـر می‌گـردد. هـرچند همهٔ ایـن حوزه‌های آمـوزشی گاهی اوقات بـاعنوان زبان مشخص می‌شوند. اما این‌عنوان درواقع برازندهٔ شمار اندکی از این حوزه‌هاست.

همان‌گونه‌که‌دربخشهای پیشین‌ملاحظه نمودیم، زبان نظامی از دانش وتوانایی‌است که هرکودکی به‌هنگام ورود به‌کودکستان، تا حدودی، آن را کسب کـرده است. به‌هیچ کس زبان بومی‌اش آمـوخته نمی‌شود، نظام زبانـی از طریق استعدادهای ذاتی وقـرار گرفتن در معرض زبان به‌نحوی فراگرفته می‌شودکه هنوز ماهیت آن بطـور کامل روشن نشده است. این امکان وجود دارد که به زبان‌آمـوزان چیزهایی دربارهٔ زبـان خودشان آموخته شود تا مهارتهای‌کاربرد زبانی دراختیارآنان قرارگرفته شود، وحتی درفراگیری برخی گونه‌گـونیهای لهجه‌ای به‌آنـان کمك شود، اما هیچ‌کس واقعـاً زبان را آموزش نمی‌دهد. بنابراین آنچه‌که مستقیماً به معلم مربوط می‌شود، جنبه‌های مختلف کاربرد زبانی است، نه خود زبان.

زبان‌شناسان دردرجهٔ اول می‌کوشند اطلاعاتی رابه‌طورکلی دربارهٔ توانش زبانی، ماهیت‌زبان، و ویژگیهای زبانهای خاص کسب‌کنند. آموزش خواندن به‌کـودك پنج‌ساله یا تحلیل شعرکامینگز از این علایق بسیارفاصله دارند. وباوجود این، چنان به آنهامربوط می‌شوندکه بـرای متخصصان تعلیم وتربیت بسیار اهمیت دارنـد. درحالی‌که زبان‌شناس نمی‌تواند بـرای تدریس خواندن یا تجزیه وتحلیل شعر «روشی» وضع‌کند، اما برداشت ودرك وی اززبان، کمك مؤثری به‌رشد نهایی روش شناسی‌آموزشی آواها درحوزه‌های مربوط به زبان وکاربرد آن می‌کند.

۱ــ منظور نویسنده ایالات متحدهٔ آمریکاست.ــ م.

2. Cummings

فصل ۲۵
نخستین سالهای مدرسه

آموزگاران کودکان خردسال، وقت زیادی صرف تدریس مطالبی می‌کنند که عموماً به «مهارتهای زبانی»[1]، یعنی تدریس خواندن و نوشتن، معروف‌هستند. آموزگاران مدارس ابتدایی همچنین اغلب مسئولیت دارند مشخص کنند که کدام دانش آموزان باید به‌خاطر داشتن مشکلات گفتاری تحت نظر قرارگیرند و برای دانش‌آموزانی که به‌لهجه‌های غیرمعیار سخن‌می‌گویند، انگلیسی معیار را آموزش دهند. برای اینکه آموزگار بتواند این وظایف را بطور مؤثر به انجام رساند، وی نیازمند مقداری دانش زبان‌شناسی است آموزگاران باید از ماهیت زبان مطلع باشند، و در مورد حوزه‌های خاصی مانند رابطهٔ بین گفتار ونوشتار، واقعیتهای مربوط به گونه گونی لهجه‌ای، وفرایند فراگیری زبان بومی توسط کودکان عادی، باید اطلاعات معتبری دراختیار داشته باشند. تقریباً تمام موضوعات مورد بحث دراین کتاب، هم بانظریه وهم بامسایل مربوط به آموزش درمدارس ابتدایی در ارتباط است. بدین‌جهت، در این فصل ما بازهم به‌بسیاری از موضوعاتی که قبلاً مورد بحث قرارگرفته‌اند، خواهیم پرداخت ونقش آنها را درآموزش ابتدایی مورد تأکید قرار خواهیم داد.

هنگامی‌که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، برزبان بومی خود تسلط دارند؛ هرچند ممکن‌است آنان برخی ازواحدهای واجی والگوهای نحوی پیچیده‌را فراگرفته نباشند، اما تفاوت عمده بین دانش انگلیسی (یا اسپانیولی، یاهرزبان دیگر) آنان و دانش انگلیسی بزرگسالان، به‌حوزهٔ فراگیری واژگان مربوط می‌شود؛ حوزه‌ای‌که یادگیری آن تاپایان عمر ادامه خواهد داشت. معلم باید از گسترهٔ وسیعی از دانش زبانی‌ای که‌کودك برای

1. language arts

یادگیری خواندن ونوشتن در اختیار دارد، آگاه باشد. کودکان برزبان خود تسلط دارند ومی‌توانند کنشهای زبانی عمده، یعنی سخن گفتن و گوش دادن را انجام دهند. خواندن و نوشتن صرفاً سایر گونه‌های کنش هستند، و هرچند آنهادر برخی وجـوه ازسخن گفتن و گوش دادن متفاوتند، تقریباً ازهمان دانش زبانی استفاده می‌کنند که زیربنای تواناییهای کودك را تشکیل می‌دهد.

فرایند خواندن

پیش از اینکه پیرامون تدریس ویادگیری خواندن بحث کنیم، لازم است ازماهیت خواندن آگاه شویم. برای افراد باسواد بالغ خواندن یعنی تأثیر متقابل دانش زبانی بر مـواد چاپی یانوشته‌شده‌ای که از طریـق رؤیت درك می‌کنند. هـدف از خواندن درك معناست. درنظرکودکی‌که تازه‌آغاز به‌خواندن موادچاپی‌کرده، خواندن می‌تواند درست آن چیزی باشدکه برای فـردبزرگسال است. اما، پیش از اینکه کـودکان بتوانند برای دستیابی به معنا به‌خواندن بپردازند، باید نخست بدانندکه نوشته‌های پیچ وتابدار صفحهٔ کاغذ به‌طریقی بادانشی‌که خود دراختیار دارند (یعنی زبانشان) وباکنشی‌که قادر به‌انجامش می‌باشند (یعنی گـوش دادن) در ارتباط است. خـواندن، همانندگوش دادن، یك فرایند ادراکی است، حال آنکه گفتار، مثل نوشتن، یك فرایند تولیدی می‌باشد.

علی رغم اینکه خواندن وگوش دادن هردو جزو فعالیتهای ادراکی هستند، بین‌آنها تفاوتهای بسیار مشخصی وجود دارد. البته، مشخص‌ترین آنها وسیلهٔ بیان می‌باشد– یعنی، نشانه‌های نوشتاری مـورد استفاده در برابر آواها. نشانه‌هـای نظام نـوشتاری الفبایی، همان‌گونه که در فصل ۱۱ مشاهده‌کردیـم، با واحدهای واجی در ارتبـاط هستند، لیکن باید به‌خاطر سپردکه نشانه‌های الفبایی با نماهای واجی (شامل مشخصه‌های واژ-واجی) مطابقت می‌کنند، نه باآواهای‌گفتاری در نتیجه، حتی بدون داشتن دانش گسترده دربارهٔ نظام واجی زبان، خواندن امـکان پذیر است. برای مثال، بسیاری ازدانشجویـان مقاطع بالاتر ازلیسانس، بـرای به‌جای آوردن شرایط دوره‌های مقاطع بـالاتر، درك فرانسه یا آلمانی نوشتاری را یاد می‌گیرند، اما اغلب با نظامهای واجی این‌زبانها آشنایی‌ندارند وممکن‌است قادر به تلفظ عنوان اثری‌که می‌خوانند، نباشند. به طریق مشابه، درکشورهای دیگر، دانشجویان ممکن‌است بتواتند متون انگلیسی رابخوانند، اما از تلفظ آنهادرمانند. افزون برآن، افرادی‌کـه لال و/یا ناشنوا هستند، بی‌تردید می‌توانند بخـوانند (هرچند پیشرفت آنان اغلب کندتر است).

همچنین بایدگفت‌که خواندن یك فرایند ادراکی است. درزبانهایی مانندانگلیسی،

بی‌تردید بین نشانه‌های نوشتاری وواحدهای واجی رابطه‌ای وجود دارد (هرچند درزبان چینی چنین رابطه‌ای در نهایت بطور غیر مستقیم ایجاد می‌شود)، اما دانش مربوط به‌این رابطه برای درك کرد کافی نیست. زبان تنها آواها را دربر نمی‌گیرد. برای درك هر عبارت ملموس زبان، مانند گفتار یانوشتار، تشخیص تکواژها ومعانی آنها، وهمچنین درك معانی‌ای‌که ازسوی ساخت نحوی جمله‌ها القا می‌شود، لازم می‌نماید. هرکسی می‌تواند «خواندن» باصدای بلند نوشته‌های یك زبان دیگر را یادگیرد، بدون اینکه آنها را درك کند. این توانایی درمیان دانشجویان رشتهٔ آوازخوانی به‌چشم می‌خورد. آنان ممکن‌است نظام نوشتاری وتلفظ قطعه‌ای ازیك زبان خارجی‌را یاد بگیرند تابتوانند، مثلاً، آوازهای هنری‌ایتالیایی یا تصنیفهای آلمانی را بخوانند. به‌طریق مشابه، کودکان می‌توانند نوشته‌ها را به‌صورت شفاهی تولیدکنند، اما اگر آنها را درك نکنند، درست نیست‌کنش آنان را به‌منزلهٔ خواندن‌تلقی کنیم. عکس‌این وضعیت نیزصادق است. می‌توان به‌هنگام خواندن برخی ازآواها راحذف‌کرده ودرعین حال مطلب را فهمید. در پاراگراف پیشین مثالهای متعددی‌دراین باره ارائه شد. کودکان ممکن‌است به‌هنگام خواندن با صدای بلند، ازنوشتهٔ چاپی انحرافاتی چند داشته باشند، اما اگر آنان مطالب را درك‌کنند (معمولاً هنگامی‌چنین می‌شودکه این انحرافات بطوراساسی معنا را متحول‌ننمایند)، بازهم معقول است بگوییم که آن قبیل کودکان می‌توانند بخوانند.

برخی از متخصصان اظهار می‌دارند که خواندن به‌کمك گفتار خاموش[2] («گفتار بی‌صدا») تحقق می‌پذیرد، که درآن خواننده اندامهای‌گفتار خودرا به‌حرکت‌درمی‌آورد اما حرکت آنها را تامرحلهٔ تولیدگفتار واقعی ادامه نمی‌دهد. لیکن، گفتار خاموش ظاهراً جزء لازم در فرایند خواندن نیست. افرادی وجود دارند که به‌هنگام خواندن خاموش می‌مانند، اما، درکل، چنین افرادی‌آهسته‌تر ازکسانی هستندکه بطور خاموش نمی‌خوانند. این تعجب‌آورنیست، زیرا فعالیتهای جسمانی‌مربوط به‌گفتار خاموش نیاز به‌وقت‌اضافی دارد. اما اگر شخص بتواند بطور مستقیم (یعنی بدون استفاده از آوا به‌منزلهٔ یك عامل میانجی) از نوشته به‌معنادست یابد، نیازی به‌صرف آن‌وقت نخواهد داشت. «تندخوانی» ممکن است فقط درغیاب گفتارخاموش تحقق یابد. تأکید بربلند خواندن در مراحل اولیهٔ آموزش خواندن حاکی ازعدم آگاهی ازاین‌است‌که خواندن واقعی و توان بلندخوانی دوامر متفاوت می‌باشند. دراین باره تعداد بسیار اندکی پژوهش معتبر انجام یافته است، اما بی‌تردید جالب خواهد بود اگر مشخص شودکه بلند خواندن درکلاسهای مدارس

---

2. subvocalization

ابتدایی، چنانچه دانش آموز بخواهد درآینده یك فرد تندخوان باشد، گفتار خاموش را تقویت می‌کند؟

هرچند فعال‌کردن اندامهای گفتار، به‌طوری‌که در گفتار خاموش رخ می‌دهد، برای خواندن غیرضروری جلوه می‌کند، اما خواندن یك فرایند فعال می‌باشد. خواننده و مواد مکتوب باید بریکدیگر تأثیر متقابل نهند؛ این تأثیرمتقابل حداقل در سه سطح رخ می‌دهد که عبارتند ازپردازش دیداری، پردازش زبانی، وپردازش محتوایی.

در پردازش دیداری چشمها باید مواد مکتوب را پیش ازهرنوع پیشروی، به‌مغز انتقال دهند. مطالعات آزمایشی ثابت‌کرده است‌که پردازش دیداری درخواندن معمولاً یك‌روند حرف به‌حرف، یا حتی‌کلمه به‌کلمه نمی‌باشد. درعوض، خوانندهٔ ماهر، که‌برای درك معنا به‌شیوهٔ ساکت ومعمولی می‌خواند، ممکن است یك گروه را یکجا پردازش‌کند.

سپس، خوانندگان باید برای درك معنای بنیادین آنچه راکه دیده‌اند، دانش‌زبانی خودرا دربارهٔ زبانشان به‌کار برند. این پردازش زبانی دیگر صرفاً تشخیص حروف یا واژه‌ها نیست؛ نحو در معنای جمله دخالت دارد، و باچیزی بیشتر از آرایش روساختی واژه‌هایی که بوسیلهٔ صورت نوشتاری منعکس می‌شود. سروکار دارد. خوانندگان، در صورتی‌که بخواهند مواد خوانده‌شده خودرا درك‌کنند، بایدژرف ساخت‌جمله‌ها، وهمچنین رابطهٔ زبانی آنها بایکدیگررا باتوسل به‌عناصر آشکار و ملموس معلوم نمایند. معنااساساً وابسته به ژرف‌ساخت است، اما ژرف‌ساخت را نمی‌توان مستقیماً مشاهده‌کرد. درنتیجه، خواننده باید روساخت قابل مشاهده‌را به‌ژرف‌ساختی‌که نمایانندهٔ معنامی‌باشد، تبدیل‌کند. همچنین به‌خاطر بیاوریدکه برخی جنبه‌های روساخت در القای معنا هیچ نقش عمده‌ای ندارند. جمله‌های (1) و(2) معانی یکسانی را القا می‌کنند؛ خواننده می‌تواند در جملهٔ (2) واژهٔ that را حذف‌کند وبازهم آن‌را بفهمد.

(1) I know John is coming this evening.

(2) I know that John is coming this evening.

درواقع، اغلب چنین‌می‌شود. برای درك آنچه‌که خوانده می‌شود، نیاز به پردازش تك تك واژه‌ها نیست.

پردازش محتوایی نشان دهندهٔ این واقعیت است‌که خواندن تاحدودی عبارت‌است از فرایند ایجاد ارتباط بین دانش جدید ودانش قدیم. محتوا و بافت یك متن نوشتاری به‌خوانندگان کمك می‌کند تا درارتباط با دانشی‌که دربارهٔ موضوع مورد نظر دارند، آن متن رادرك‌کنند. درصورتی‌که مفاهیم یاموضوعات کاملاً برایمان ناآشنا باشند، نمی‌توانیم

آنهارا ازطریق خواندن درك کنیم. آنچه می‌خوانیم باید درارتباط با دانش پیشین ما دربارهٔ جهان باشد؛ بی‌تردید، آنچه می‌خوانیم ممکن‌است حاوی اطلاعات جدیدی باشد، اما آن اطلاعات جدید باید درارتباط با اطلاعاتی باشدکه قبلاً داریم. (برای آزمودن این‌مورد، می‌توان مقاله یا کتاب سطح بالایی درمورد یك رشته یا موضوع ناآشنا را برگزید و خواند.) پس، خوانندگانی‌که دربارهٔ متن مورد مطالعهٔ خود چیزی می‌دانند، برای درك آن نیازبه پردازش هرواژه، یا حتی هرجمله، ندارند. این واقعیت با ملاحظهٔ تفاوتهای موجود بین سرعت خواندن و نوع متنی‌که خوانده می‌شود، روشن می‌گردد. اکثرمردم به‌هنگام مطالعهٔ تفریحی به‌مراتب سریعتر ازموقعی می‌خوانندکه می‌خواهند مطلبی را یاد گیرند.

فقط در دههٔ گذشته بودکه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم وتربیت به پژوهش پیرامون فرایند خواندن پرداختند. کارهای پیشین تقریباً منحصر به آموزش خواندن می‌شد، و، درنتیجه، شیوه‌ها و مواد آموزشی موردتأکید قرارمی‌گرفت و خود خواننده نادیده گرفته می‌شد. همان‌طورکه دردوفصل پیشین صحبت شد مشابه این وضعیت درپژوهشها و موارد موردتأکید یادگیری زبان خارجی نیزمشاهده می‌شود. و بنابراین، درخواندن، و دریادگیری زبان خارجی و حتی دربررسی فراگیری زبان بومی، دو سوگیری نظری مختلف، هرکدام باکاربردهای‌عملی متفاوت، وجود دارد. دیدگاه شناختی، فرایند خواندن و دانشی را موردتأکید قرارمی‌دهدکه‌کودك برای یادگیری خواندن به‌کارمی‌گیرد؛ خواندن به‌منزلهٔ یك فرایند فعال انگاشته می‌شودکه با عواملی ازآن نوع‌که دربالا مورد بحث قرارگرفت، سروکاردارد. دیدگاه رفتارگرایانه ازخواندن، برایجاد الگوهای پاسخی و عادتها تأکید می‌ورزد، و موارد قابل‌مشاهده‌ای ازقبیل حرکات چشم، تبدیل نوشته به‌آوا (برای مثال، بلندخواندن)، وکنش عاری ازخطا را کانون توجه خود قرار می‌دهد. زبان‌شناسان ازهردیدگاه حمایت‌کرده‌اند. درچهارچوب نظریهٔ قدیمی‌تر، یعنی درزبان‌شناسی ساختگرا، که با رفتارگرایی عجین بود و درون واج‌شناسی و واژه‌سازی موردتأکید قرارمی‌گرفت، متخصصان خواندن، برای روشهایی ازقبیل حرف‌خوانی[3] یا واژه‌خوانی[4] (که درزیرتعریف و بحث مربوط‌به‌آنها ارائه خواهد شد) برابرهایی‌کشف کردند. نظریهٔ جدیدتر، یعنی زبان‌شناسی گشتاری، که متکی برخودگرایی است و نحو ومعناشناسی، وهمچنین واج‌شناسی و واژه‌سازی را موردمطالعه قرارمی‌دهد، گرایش به پشتیبانی برداشت شناختی ازخواندن دارد، که درآن استعداد طبیعی‌کودك درفراگیری و

---

3. phonics   4. whole - word approach

درك زبان مهمترین نقش را ایفا می‌کند.

تدریس و یادگیری خواندن

معروفترین روشهای آموزش خواندن شاید آنهایی هستندکه از اصول مربوط به «تلفظ شمرده»[5] استفاده می‌کنند. این روشها را اغلب حرف‌خوانی می‌نامند. دراین دیدگاه رابطهٔ موجود بین حرفها و آواها موردتأکید قرارمی‌گیرد، وادعا براین‌است‌که هرحرف نمایانگر آوای بخصوصی است. برخی‌ازجنبه‌های حرف‌خوانی از دیدگاه زبان‌شناسی معتبرند. برای مثال، بسیاری‌ازحرفهای همخوانی، پیوسته نمایانگر آواهای خاصی هستند. اما این گفته درموردکلیهٔ حرفها صادق نیست. برخی‌ازآنها به‌صورتهای مختلف تلفظ می‌شوند، که بستگی‌به عواملی مانند جایگاه تکیه در واژه، آواهای مجاور، و، ازدیدگاه صورت نوشتاری، بستگی به‌سایرحرفها دارد. حرف *a* درواژهٔ *agent* به‌صورت [e]، در واژهٔ *father* به‌صورت [a]، در واژهٔ *pad* به‌صورت [æ]، و در واژهٔ *above* به‌صورت [ə] تلفظ می‌شود، این‌فرض‌که هرحرف «گویای» یك‌آواست، رابطهٔ بین‌آواها و حرفها را مخدوش می‌کند. حتی برخی‌کتابهای جدید درمورد حرف‌خوانی،نظراتی ازاین‌قبیل دارند: هنگامی‌که دوحرف *sh* با یکدیگرظاهرمی‌شوند، آواهای حاصل مخلوطی از *s* و *h* می‌گردد». این گفته درمورد زبان انگلیسی به‌هیچ‌وجه صحت ندارد. توالی حرفهای *sh* عموماً نمایانگر آوای [š] است، و به‌هیچ‌وجه همانند توالی آواهای [sh]، که درزبان انگلیسی ابداً ظاهرنمی‌شود، نیست.

در فصل ۱۱ شواهدی ارائه دادیم‌که خط زبان انگلیسی، نماهای واجی تکواژها را منعکس می‌کند، نه صورتهای آوایی روساختی آنها را، هرچه نماهای‌آوایی و واجی به یکدیگرشباهت بیشتری داشته باشند، دیدگاه مبتنی برحرف‌خوانی درتدریس خواندن موفقترمی‌شود. اما، درمواردی‌که بین صورت آوایی و نمای زیرساختی منعکس‌شده در نوشتارتفاوت اساسی‌وجود داشته باشد، درموفقیت حرف‌خوانی تردید است. شیوه‌ای‌که کاملاً مبتنی بر حرف‌خوانی باشد، درجفت واژه‌هایی مانند *nation/national*، *telegraph/telegraphy*، *democrat/democracy*، که درآنها واکه‌های هر عضو هرجفت ازنظر آوایی متفاوت است، با دشواریهایی مواجه می‌شود. پژوهشهای مربوط‌به آموزش خواندن بندرت به‌چنین مسایلی پرداخته‌اند. معمولاً، آموزگاران فرض براین‌می‌دارندکه کودك پیش‌ازمواجه‌شدن با صورتهای نوشتاری این‌قبیل واژه‌ها، می‌تواند

---

5. sounding out

آنها را بخواند. به‌عبارت‌دیگر، به بسیاری‌از کودکان آموخته می‌شود که املای زبان انگلیسی «آوایی» است، اما، به‌طریقی نامعلوم، آنان کشف می‌کنند که درواقع املای این زبان واجی می‌باشد. افرادی که نمی‌توانند خواننده‌های متبحری شوند، احتمالاً هرگز به‌این کشف دست نمی‌یابند.

دیدگاههای مربوط‌به حرف‌خوانی نارساییهای‌دیگری نیزدارند. یکی‌ازنارساییهای هرروشی‌که از «تلفظ شمرده» استفاده می‌کند، این‌است که گفتار یك پیوستار[6] می‌باشد. هنگامی‌که واژه‌ای را تلفظ می‌کنیم، مجموعه‌ای‌از آواهای جداگانه را تولید نمی‌نماییم، بلکه درعوض، مجموعهٔ پیچیده‌ای‌ازحرکات اندامهای گفتاررا، که بسیاری‌از آنها همپوشی دارند، ایجاد می‌کنیم. برای مثال، درفرایند تولید واژهٔ *quick*، که اغلب با نشانه‌های آوانگار به‌صورت [kwIk] نمایانده می‌شود، به‌هنگام تولید همخوان آغازین [k]، لبها برای تولید [w] گرد می‌شوند. به‌طریق مشابه، بسیاری‌ازسخنگویان درطی تولید واکهٔ موجود در واژهٔ *man*، ملاز خودرا برای تولید [n] فرود می‌آورند. وضعیت لبها را به‌هنگام تولید نخستین دوهمخوان واژه‌های *strudel* و *straddle* موردملاحظه قراردهید. به‌هنگام تولید واژهٔ نخست، حتی درطی تولید [s] نیز لبها، به‌خاطر گردشدن برای تولید [u]، به‌طرف جلو حرکت می‌کنند، حال‌آنکه، به‌هنگام تولید واژهٔ دوم، به‌خاطر گردنبودن واکهٔ [ae]، چنین گردشدگی‌ای رخ نمی‌دهد. ازاین‌رو، درتلفظ، ویژگیهای یك آوا ممکن‌است در تولید آوای پیش‌ازخود اثر نهد. اما، درنوشتار نشانه‌های مربوط‌به آنها ازیکدیگر کاملاً مجزا هستند؛ واکهٔ پس‌از *s* درصورت نوشتاری حرف *s* اثری ندارد. با«شمرده تلفظ کردن» یك حرف بطورجدا ازآواهای سایرحروف واژه، خوانندهٔ مبتدی اغلب چنان بد تلفظ می‌کند که نمی‌تواند مجموعه‌هایی ازآواهای مستقل تشکیل‌دهندهٔ واژه‌ها را، که در گفتارعادی برایش آشنا هستند؛ ازهم بازشناسد. بعلاوه، برخی‌ازآواها را نمی‌توان جداگانه تولیدکرد؛ آنان می‌بایست همراه یك واکه ظاهرشوند. این گفته درمورد انسدادیها، مثلا [p] و [t]، صدق می‌کند. به‌هنگام تولید [p] یا باید مسیرخروج هوا به‌کمك لبها مسدود شود، که درآن‌صورت آوایی تولید نخواهد شد، یا اینکه باید لبها رها شوند، که درآن‌صورت بدنبال [p] واکه‌ای شبیه‌به [ə] تولید می‌گردد. درمورد سایر انسدادیها نیز وضع بدین‌منوال است. تعجب‌آور نیست که کودکان به‌هنگام استفاده‌ازروش «تلفظ شمرده»، اغلب حتی‌برای تشخیص واژه‌های ساده‌ای مانند pat نیز با دشواری مواجه می‌شوند. با استفاده از این روش، معمولاً

---

6. continuum

درعوض تولید [pæt]، تلفظ نادرست [pəæetə] تولید می‌شود. اکثر بزرگسالان نیز با شنیدن [pəæetə] نمی‌توانند تشخیص دهندکه واژهٔ موردنظر *pat* است. برخی‌از کودکان خود، می‌آموزندکه چگونه خطاهای حاصل‌از «تلفظ شمرده» را نادیده بگیرند. کوشش درراستای حذف خطا از طریق ملزم‌کردن زبان‌آموزان به «ادای آواها بطور سریعتر»، بندرت با موفقیت همراه است، زیرا، چنین‌روشی ماهیت پیوستاری‌گفتار را نادیده می‌گیرد و این را که هرآوایی را می‌توان جداگانه تلفظ کرد، مورد تأکید قرارمی‌دهد.

ازدیدگاه عملی، توجیه تدریس و یادگیری خواندن براساس حرف‌خوانی دشوار می‌نماید. برای یادگیری رابطهٔ فرضی موجود بین حروف و آواها (به‌خاطر بیاورید که حروف درواقع با نماهای واجی مطابقت می‌کنند، نه با آواها)، کودکان باید برقواعدی حرف‌خوانی تسلط یابند. برای مثال، به یك قاعدهٔ مربوط به‌واکه‌ها توجه‌کنید: «اگر دو واکه باهم راه بروند، اولی حرف می‌زند (یا، به‌زبان غیرکودکانه، «موقعی‌که دوحرف واکه‌ای پشت‌سرهم ظاهرشوند، واکهٔ نخست معمولاً تلفظ می‌شود، حال‌آنکه دومی به تلفظ درنمی‌آید»). این آواها درواقع نامهای حروف الفبا هستند. بنابراین، آوای مربوط‌به حرف e عبارت‌است‌از [iy]. این قاعده درمورد واژه‌های بسیاری، ازقبیل *bead*، *pie*، *boat*، و *speak* صدق می‌کند. هرچند، دراین‌مورد استثناهای بسیاری وجود دارد، پژوهشهای مربوط‌به این مورد ثابت‌کرده‌اندکه تعداد واژه‌هایی‌که ازاین‌قاعده تخطی می‌کنند زیادتراز‌آنهایی هستندکه با آن مطابقت می‌نمایند. این واژه‌ها را موردملاحظه قراردهید: *chief*، *view*، *sound*، *quick*، *build*، *said*، و *friend*. برای رفع این استثناها، قواعد حرف‌خوانی جدیدی می‌توان وضع‌کرد و به‌کودکان آموخت: «موقعی‌که حرفهای *ie* همراه یکدیگرپدیدارمی‌شوند، معمولاً *i* به تلفظ درنمی‌آید و *e* تلفظ می‌گردد». این قاعدهٔ جدید می‌تواند تلفظ واژهٔ *chief* را توجیه‌کند، امسا درمورد واژهٔ *pie* کارگرنمی‌افتد. اکنون‌کودکان دوقاعدهٔ منطبق‌برهم و تاحدودی متناقض دارند. هنگامی‌که آنان با واژهٔ جدیدی مانند *field* مواجه می‌شوند، چگونه این قاعده می‌تواند کمکشان‌کند؟ درصورتی‌که‌کودکان آن واژه را بشناسند و تشخیص دهند، بدون توسل به قواعد حرف‌خوانی قادربه تلفظ آن خواهند شد. اگرآنان آن واژه را نشناسند وتشخیص ندهند، قواعد حرف‌خوانی کمکشان نخواهدکرد، زیرا نخواهند دانست‌که‌کدام‌یك قابل اعمال است. بنابراین، حرف‌خوانی دروضعیتی قرارمی‌گیردکه باید برای توجیه استثناها قواعد بیشتری افزوده شود، و هرقاعده‌ای‌که افزوده می‌شود خود استثناهایی را پدید می‌آورد. درنتیجه، ۱۰۰ تا ۲۰۰ قاعده حرف‌خوانی به‌وجود می‌آیدکه اکثرآنها در

یک‌چهارم موارد اعمال‌پذیر، صورت نوشتاری را با تلفظ غلط مرتبط می‌سازد.

مشکل اصلی‌قواعد حرف‌خوانی غلط بودن قواعد نیست. اگرچنین می‌بود، متخصصان خواندن می‌بایست فقط درصدد یافتن قواعد درست برمی‌آمدند. مشکل عمدهٔ حرف‌خوانی این است‌که ذاتاً غلط است. دیدگاه حرف‌خوانی مبتنی‌بر برداشت نادرست ازماهیت یک نظام نوشتاری الفبایی است. حرف‌خوانی بطورضمنی این نظر را القا می‌کندکه نظام نوشتاری ما آوایی است و در آن نشانه‌ها با آواها مطابقت می‌کنند. اما، ما دریافته‌ایم که املای زبان انگلیسی واجی است، (که مشخصه‌های حشورا حذف می‌کند) و، مهمتر ازهمه، واژ-واجی می‌باشد (که بدون توجه به تلفظهای مختلف یک تک‌واژ، برای آن املای واحدی عرضه می‌کند).

از نظر یادگیری خواندن توسط کودک، حرف خوانی بامشکل دیگری نیزمواجه می‌شود. همان گونه‌که درفصل مربوط به‌فراگیری زبان بومی مشاهده کردیم، برخی از کودکان نمی‌توانند تا پس از یادگیری خواندن، آواهای منفرد را ازهم تفکیک کنند. بدون این توانایی زبانی، هرروشی که می‌کوشدخواندن را ازطریق شناسایی حروف با آواهای منفرد بیاموزد، بی‌تردید باشکست مواجه می‌شود. و، البته، گسترهٔ فرایند خواندن بمراتب بیشتر از شناسایی آواهاست. حتی درموردکودکانی که می‌توانند آواها را ازهم تفکیک کنند ومی‌توانند بر خطاهای ناشی از شمرده تلفظ کردن واژه‌ها غلبه نمایند، وحتی اگر امکان تجدیدنظر درقواعد حرف‌خوانی وجود می‌داشت، بازهم حرف‌خوانی یک روش ناکامل برای یادگیری خواندن می‌شد. روش‌حرف‌خوانی این واقعیت را نادیده می گیرد که ما درخواندن با درک مطلب باواژه‌ها وساختهای جملات نیز سروکار داریم.

حجم مطالبی‌که دراینجا به بررسی نارساییهای حرف خوانی اختصاص داده شده، ممکن‌است برخی‌ازخوانندگان را، بویژه چون بسیاری‌ازمتخصصان خواندن و آموزگاران از مشکلات مورد بحث در اینجا آگاهند، سردرگم کند و متأسفانه، در مدارس اغلب حرف‌خوانی به‌منزلهٔ بهترین روش‌آموزش خواندن قلمداد می‌شود. در برخی موارد، فشار وارده از سوی والدین، که دروس حرف خوانی را اززمان‌کودکی به یاددارند، باعث می‌شود که مسئولین مدارس دیدگاه حرف‌خوانی را به‌کار گیرند. در مواردی دیگر، آموزگاران ومسئولین انتخاب مواد درسی، درزمانی آموزش دیده‌اند که دیدگاه حرف‌خوانی هنوز به‌صورت علمی مورد بررسی قرار نگرفته بود و بدون چون وچرا پذیرفته شده بود. برخی ازمدارس ابتدایی مقدار زیادی پول صرف خرید مواد برای خواندن وتمرینهای نوشته شده براساس حرف‌خوانی می‌کنند و آنها را نه‌تنها برای خوانندگان مبتدی، بلکه برای دانش آموزانی تاکلاس چهارم نیز، که خواندن را بسیار پیش یاد

گرفته‌اند، فراهم می‌نمایند. کودکی که اصلاً خواندن نمی‌داند، ممکن است از آموزش اولیهٔ مربوط به رابطهٔ بین آواها و حروف بهره‌ای ببرد. این اطلاعات می‌تواند به‌منزلهٔ کلیدی که دررا برای خواندن می‌گشاید، به‌کار رود. اما موقعی که کودکان آگاه می‌شوند که‌نوشتار به‌زبان خودشان‌مربوط می‌شود، ممکن‌است دانش زبانی واستعدادهای‌فراگیری زبان خودرا فعال‌کنند و آنها را در مورد یادگیری خواندن به‌کار بندند. دراین مقطع، یادگیری خواندن از طریق خواندن تحقق می‌یابد، نه از طریق «کشیدن دایره» دور واژه‌هایی‌که دارای واکهٔ بلند e هستند.

روش معمول دیگر در امر تدریس خواندن، یعنی دیدگاه واژه خوانی (که گاهی اوقات آن را روش بنگر وبگو[7] نیز گویند)، می‌کوشد تا نارساییهای حرف‌خوانی را رفع نماید و بی‌قاعدگیهای ظاهری املای زبان انگلیسی را باتشویق کودکان به‌تشخیص واژهای یکپارچه به جای شمرده تلفظ‌کردن آنها، مرتفع سازد. این روش از قواعداملای انگلیسی،که تعدادشان بسیار زیاد است وبی‌تردید در تبدیل یك‌کودك بی‌سواد به‌شخص باسواد مهم می‌باشند، استفاده نمی‌کند. اگردیدگاه واژه خوانی موفقیتی‌کسب‌کند، احتمالاً به‌نظر می‌رسدکه به‌خاطر خودکودك باشد نه به‌خاطر روش. درست به‌گونه‌ای‌که‌کودکان پیش از ورود به‌مدرسه، به‌هنگام یادگیری زبان بومی خود، ازنمونه‌هایی بسیار محدود، قواعد بسیارزیادی استنتاج می‌کنند، ممکن است در مورد نوشتن‌نیز، بدون توجه به‌شیوهٔ تدریس آن، قواعد مشابهی استنتاج نمایند.

هرچند روش واژه‌خوانی فاقد برخی ازنارساییهای روش حرف خوانی است، آن نیز، اساساً به‌دلایل‌بسیاری‌از آن نوع، ناقص‌می‌باشد؛ دراین دیدگاه،کودکان یادمی‌گیرند ازطریق‌کاربرد راهنماهای مختلف، ازقبیل شکل‌کلی وظاهر واژه‌ها مفهوم‌پذیری واژه در بافت‌زبانی، تشخیص‌ریشه‌ها ووندها، وغیره، واژه‌هارا تشخیص‌دهند. این‌مهارتها بی‌تردید برای خواننده مفیدند، اما به‌تنهایی نمی‌توانند منجر به خواندن واقعی شوند.

به‌طوری‌که قبلاً ذکر شد، درك‌کامل یك‌نوشته بستگی به تعبیر روساخت متن‌وسپس کاربرد دانش‌درونی شخص دربارهٔ نحو ومعناشناسی دارد،که بدان وسیله درك معنا را که زیربنای موارد قابل مشاهده را تشکیل می‌دهد، تحقق می‌بخشد. درکلاس درس واقعی، کودك معمولاً نمی‌تواند بیش ازتشخیص واژه‌ها یادگیرد. ازآن به‌بعد، یادگیری وی‌کم و بیش بستگی به خود او دارد. خوشبختانه، دانش نحوی یا معناشناختی لازم برای خواندن توأم بادرك، بخشی از توانش‌زبانی‌کودك را تشکیل می‌دهد، زیرا وی بر زبان بومی‌خود

---

7. look-and-say

تسلط دارد. درنتیجه، درصورت وجود یك نیروی محرك در کلاس، کودکان معمولاً خود می‌آموزندکه معانی عبارات، جمله‌ها، پارگرافها، و کتابها را درك کنند.

از آنجاکه شواهد مشخصی وجود داردکه تأیید می‌کندکودکان بسیاری از جنبه‌های خواندن را بدون آموزش زیاد فرا می‌گیرند، معقول می‌نماید حداقل احتمال بدهیم‌که یادگیری خواندن، همانند یادگیری صحبت‌کردن، یك‌فرایند طبیعی است. اگرکودك‌متوجه شودکه نوشتار شیوه‌ای برای عرضهٔ زبان است، فرایند خواندن ممکن است دروی بطور طبیعی به انجام رسد، که فقط بستگی دارد به‌قرارگرفتن در معرض نوشته به‌مقدار کافی، دستیابی به سطح بخصوصی ازرشد جسمانی و ذهنی (که معمولاً تا هفت سالگی حاصل می‌شود)، و نوع نگرش مثبت وانگیزشی که در مورد یادگیری موفقیت آمیززبان‌خارجی ضروری تشخیص داده شده‌است. دربرخی جوامع، در مدرسه به‌کودك خواندن یاد داده نمی‌شود؛ همچنین، تا وقتی‌که کودك خواندن رایادگرفته نباشد، اجازهٔ ورود به مدرسه نمی‌یابد (چنین وضعی در مورد ایسلند گزارش شده است). همچین باید متذکر شد که حتی درمواردی‌که خواندن تدریس‌می‌شود، یادگیری خواندن ممکن‌است مستقلاً صورت گیرد، به دلیل اینکه آموزگار از روش حرف‌خوانی، واژه‌خوانی، یا هرروش دیگر استفاده می‌کند تا خواندن‌را بیاموزد، وبعد، پس‌از گذشت چندماه، دانش‌آموزان بتوانند بخوانند، نمی‌توان نتیجه‌گرفت‌که کودکان به‌خاطر روشهای آموزگار خواندن را یاد می‌گیرند. ممکن است آنان علی‌رغم وجود آن‌روشها، خواندن را یاد بگیرند. همهٔ آنچه که باید با اطمینان گفته شود این است که، تدریس و یادگیری در دورهٔ زمانی یکسانی رخ می‌دهد؛ نمی‌توان بااطمینان‌گفت که تدریس موجب یادگیری می‌شود.

درحال حاضر، کوششهای پژوهشی متخصصان تعلیم و تربیت، زبان‌شناسان، و روان شناسان بطور فزاینده‌ای از دیدگاه شناختی خواندن حمایت می‌کنند. برروشهای تدریس مفصل وساخت‌دار و سوگیری جدید از سهیم بودن کودك در فرایند یادگیری، وهمچنین برنقش آموزگار در تسهیل آن فرایند تأکیدکمتری می‌شود. همان‌گونه‌که آموزگاران متبحر همیشه تشخیص داده‌اند، آموزگار باید متونی را برای خواندن انتخاب و فراهم نمایدکه مورد علاقهٔ‌کودکان باشند. همچنین، محتوا ومیزان دشواری این متون‌باید متناسب باکودکان برگزیده شود. افزون برآن، آموزگار وظیفه دارد که میزان پیشرفت کودك دریادگیری خواندن را ارزیابی‌کند ودرصورت لزوم کمکهای لازم را به‌وی بکند.

اغلب، میزان پیشرفت درخواندن به‌وسیلهٔ آزمونهایی تشخیص داده می‌شود که در آنها ازکودك خواسته می‌شود تاباصدای بلند بخواند. این‌کار لازم است، زیرا خواندن واقعی‌را، که در آن خواندن به طریق صامت انجام می‌شود، نمی‌توان بطور مستقیم مشاهده

نمود، اما باید توجه کرد که توانایی خواندن توأم بادرك و توانایی بلند خواندن بدون خطا، یکسان نیستند. همهٔ خوانندهها گاهی اوقات بههنگام خواندن مرتکب خطا می‌شوند و از نوشته انحراف حاصل می‌کنند. این قبیل انحرافات بطور طبیعی حاصل در گیری فعالانهٔ خواننده در فرایند خواندن است، و، درواقع، ممکن است برای سریع‌خوانی ضروری باشند. این انحرافها بههنگام بلند خواندن بیشتر معلوم می‌شوند، اما تا جایی که به درك لطمه‌ای وارد ننمایند، مضر نیستند. خواننده‌ای که واژهٔ *someone* را به‌صورت *somebody* می‌خواند، حتی‌اگر وی بکرات مرتکب این خطا شود، در خواندن مشکلی ندارد. این جایگزینی خللی در درك مطلب ایجاد نمی‌کند؛ درواقع، اینکه خواننده متن‌را فهمیده است، خود حاکی ازدرك مطلب می‌باشد. شمردن تعداد اشتباهات کودك به‌هنگام بلند خواندن، چیز زیادی در مورد مشکلات کودك روشن نمی‌سازد، بلکه، نوع خطاها باید مورد ملاحظه قرار گیرد، زیرا، همان‌گونه‌که در مورد فراگیری زبان بومی وخارجی گفته شد، تجزیه وتحلیل خطاها دانشی را روشن می‌سازد که زیربنای کنش قابل مشاهده را تشکیل می‌دهد. برخی از خطاها، مانند خطای ذکرشده دربالا، طبیعی وبی‌ضرر هستند، حال آنکه برخی دیگر اشتباهات کنشی ساده باشند و بطور تصادفی و بدون تأثیر بر درك مطلب ظاهرشوند. سایر خطاها ممکن است نشانگر مشکلات ناشی ازخواندن واقعی باشد، مثلاً موقعی که کودك ترتیب حروف واژه‌ها را بدفعات زیاد عوض می‌کند (واژهٔ *was* را به صورت *saw*، یا *but* را به صورت *tub* می‌خواند)، یا زمانی‌که کودك بسیار کند، واژه به‌واژه، وبدون مدرك می‌خواند، یا در مواردی‌که خواننده واژه‌ها یا گروههای بسیاری را ازمتن حذف می‌کند و قسمتهای مهمی از معنا را ازدست می‌دهد. افزون براینها، خطاهای دیگری وجود دارند که ویژگیهای لهجهٔ خود کودك را باز می‌تابانند. این مطلب در فصل آینده مورد بحث قرار خواهدگرفت. درهریك از موارد فوق، آموزگار زمانی می‌تواند به‌کودك کمك مؤثر کند که فرایند خواندن و عوامل مشکل‌آفرین عمده را بشناسد.

بحث ما فقط پیرامون چند جنبهٔ خواندن متمرکزشده‌است. بسیاری ازسایرعوامل مؤثردرخواندن درخارج‌ازحوزهٔ دانش زبان‌شناس قرارمی‌گیرند، و بدین‌علت است‌که زبان‌شناسان نباید برای تدریس خواندن روشهایی پیشنهادکنند. برای مثال، محتوای مواد مربوط‌به خواندن را باید متخصص خواندن تعیین‌کند، که با یافته‌های انواع رشته‌ها از جمله روان‌شناسی و زبان‌شناسی، آشنا می‌باشد. اینکه نخستین کتابهای مورداستفاده در آموزش خواندن باید دارای تصاویرباشند یا نه، مسئله‌ای‌است‌که زبان‌شناسی نمی‌تواند آن‌را مشخص‌کند. اما، اگرآموزگاران درمورد ماهیت زبان و تواناییهای زبانی‌کودك

اطلاعاتی داشته باشند، برخی جنبه‌های مسئلهٔ محتوا ممکن‌است بهتردرک شود. برای‌مثال، بررسی فراگیری زبان توسط کودک بوضوح نشان می‌دهد که گفتار کودک معمولاً بمراتب پیچیده‌تر ازمواد نوشتاری‌است که برای خواندن به وی داده می‌شود. کودکان به‌طور خودبخودی جمله‌های طولانی و مرکب تولید می‌کنند، حال آنکه اکثر کتابهای ابتدایی حاوی جمله‌های کوتاه وساده‌اند. ممکن‌است کاربرد اینقبیل جمله‌های ساده ازنظر یادگیری دارای مزیتهای روانی باشد، اما این‌موضوع بطورجامع موردبررسی قرارنگرفته است، زیرا درگذشته بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، بطورغلط، فرض براین داشته‌اندکه کودکان درگفتارخود ازساختهای نحوی پیچیده زیاد استفاده نمی‌کنند. این‌قبیل مسایل شایستگی بررسی دقیق را دارند، اما چنین بررسی‌ای باید براساس دیدگاهی صحیح از زبان استوار باشد.

فرایند خواندن، تدریس و یادگیری خواندن دارای جنبه‌های بسیاردیگری نیز هستندکه دراینجا ذکری ازآنها به‌میان نیامده است. پیچیدگی‌کل این موضوع بقدری گسترده است‌که هیچ پژوهشگر یا هیچ رشته‌ای نمی‌تواند بتنهایی برکلیهٔ جنبه‌های آن تسلط یابد.

نوشتار

نوشتارحداقل سه‌وظیفهٔ جداگانه داردکه عبارتندازایجاد حروف؛ املا و قواعد مربوط‌به نقطه‌گذاری، نوشتن با حروف بزرگ، وهجابندی؛ و نمایاندن جنبه‌های خلاق ارتباط ازطریق‌کاغذ. وظیفهٔ نخست مستلزم مهارتهای حرکتی‌است و به‌مسایل زبانی بی‌ارتباط می‌باشد. وظیفهٔ دوم با رابطهٔ موجود بین نظام نوشتاری و نظام آوایی زبان می‌شود، ارتباط پیدا می‌کند و وظیفهٔ سوم چنان پیچیده است‌که هیچ‌روشی تاکنون وضع نشده‌است‌که آن‌را به‌انجام رساند.

بسیاری از نظراتی‌که دربالا درمورد تدریس خواندن ارائه شد، به مسایل املایی مربوط می‌شوند. بی‌تردید، هرروشی که املا را ازطریق عکس دیدگاه «تلفظ شمرده» تدریس‌کند، با همان مضار و مزیتها مواجه خواهد شد. هرچه حروف درنمایاندن آواها ازثبات بیشتری برخوردارشوند، دانش‌آموز با مشاهدهٔ تلفظ آنها بهتر می‌تواند املا را یادگیرد. اما، این‌گفته عموماً فقط درمورد واژه‌های ساده‌ای مانند *pad*، *bag*، *sad*، *mad*، و *glad* صدق می‌کند. کودکی‌که می‌کوشد املای واژهٔ *photograph* (که به‌صورت [fótə graef] تلفظ می‌شود) یا *sophomore* (که به‌صورت [sáfmɔr] تلفظ می‌شود) را براساس تلفظ یادگیرد، بی‌تردید با دشواریهایی‌مواجه خواهد شد. اگر

صراحتاً به‌کودك گفته شود که املا منعکس‌کنندهٔ تلفظ است، امکان دارد املای وی باتوجه به‌آنچه‌که آموزگار آموخته ضعیف باشد. یا بداین نتیجه برسد‌که‌آموزگارکلاس اشتباه می‌کند و بدین‌ترتیب سعی نماید خود مستقلاً طریق‌کارکرد این نظام را دریابد.

به‌هنگام تدریس نظام نوشتاری زبان انگلیسی، باید برموارد با قاعده تأکید شود. واژه‌های مندرج درشکل ۱ـ۲۵ را موردملاحظه قراردهید. درستون نخست، حرفهای *oo* نمایانگر آوای [U] هستند؛ درستون دوم، حرفهای *oo* به‌صورت [u] تلفظ می‌شوند. دراینجا یك نظام درکار است. عموماً، حرفهای *oo* پیش‌از *k* بصورت [U] ودر جایگاههای دیگر به‌صورت [u] تلفظ می‌شوند. درمورد این قاعده استثناهایی وجوددارد، ازقبیل *flood*. اما، درتدریس املا، اگر ترتیب مواد مورد تدریس تعمیمهارا منعکس کنند، برای دانش‌آموزبسیارمفیدترخواهد بود. برای مثال، یکی‌ازدرسها ممکن‌است واژه‌های ستون ۱، ودر درس بعدی واژه‌های ستون ۲ را دربرگیرد. چه‌بسا کودك بیشتردوست‌دارد الگوها را ببیند، تا مخلوطی ازواژه‌های این دوسترن را. برای سامان‌دادن موادآموزشی به‌طریق مذکور، آموزگار باید ازتلفظ واژه‌ها آگاه باشد، نه صرفاً ازصورت املایی آنها. کودکان برتلفظ اشعاردارند، و اغلب می‌کوشند دراملای خود از آن استفاده‌کنند. کودکانی‌که واژهٔ *everything* را به‌صورت *evrithin* می‌نویسند، املای خودرا هرچه بیشتر به تلفظ عادی خود نزدیك می‌کنند. علاوه‌برتسلط برقواعد آوایی واملایی، کودکان همچنین باید یاد بگیرندکه این رابطه همیشه پایدارنیست.

شکل ۱ـ۲۵

ستون ۱	ستون ۲
book	room
shook	soon
took	tooth
cook	smooth
look	loose
hook	boot
nook	bloom

کودکان، و حتی بزرگسالان، درمراحل بعدی یادگیری املا، با دشواریهای مربوط

به‌ویژگیهای واژ‌ـواجی نظام نوشتاری ما مواجه می‌شوند. مثلاً، آیا واژه‌ای که به‌صورت [kánfədəns] تلفظ می‌گردد، به‌صورت *confidance* نوشته می‌شود یا به‌صورت *confidence*؟ هیچ قاعده‌ای وجود ندارد که بتواند صورت آوایی واملایی چنین‌موردی را به یکدیگر ارتباط دهد، زیرا واکهٔ [ə] می‌تواند به‌وسیلهٔ حرف *a*، حرف *e*، یا، به‌وسیلهٔ سایر حروف واکه‌ای نیز نمایانده شود. درصورتی‌که نویسندهٔ املا ازویژگیهای واژ‌ـواجی املای زبان انگلیسی مطلع باشد، می‌تواند ازواژه‌های مرتبط با واژهٔ مورد نظراستفاده کند. برای مثال، واژه‌های *confide*، *confident*، و *confidential*، را موردملاحظه قراردهید. دانستن املای هریك ازاین واژه‌ها به‌منزلهٔ کلیدی برای کاربرد حرف واکه‌ای صحیح درپایان واژهٔ مورداشکال است. دراین‌باره، واژهٔ *confidential* بهترین کلید می‌باشد؛ حتی اگرشخص از املای آن‌هم مطلع نباشد، در گفتار، واکهٔ مورد نظر با تکیه ادا می‌شود، و واکه‌های تکیه‌دار بیش‌ازهمه رابطهٔ مستقیم با صورت املایی دارند. ازاین‌رو، شخصی‌که برصورت املایی تسلط دارد، چون از ماهیت واژ‌ـواجی املای انگلیسی مطلع است و توان مقایسهٔ واژه‌هایی را داردکه در داشتن تکواژه‌ای خاصی مشترکند، می‌تواند مسایل‌مربوط‌به املا را حل‌کند. البته، درپاسخ به‌سؤال مطروحه دربالا می‌توان گفت‌که، *confidence* صورت املایی صحیح است.

نقطه‌گذاری و هجابندی نیز به‌گفتار مربوطند، اما، همان‌گونه‌که درمورد املا گفته‌شد، این رابطه اغلب غیرمستقیم است. کاربرد نقطه درپایان یك جملهٔ نوشتاری ممکن‌است همراه با یك مکث کوتاه و یا بهترشدن صدا باشد، اما همیشه چنین نیست. افزون برآن، یکی‌ازمشکلات عمدهٔ نقطه‌گذاری، یعنی‌کاربرد ویرگول. رابطهٔ تنگاتنگ با ساخت نحوی جمله دارد تا با جایگاه مکث درگفتار. ازاین‌رابطه می‌توان درتدریس نقطه‌گذاری بهره جست، اما کاربرد آن نیازمند آگاهی آموزگار ازساخت نحوی و ساختهای زبان انگلیسی است. اغلب گفته می‌شودکه قواعد مورداستفاده برای تجزیهٔ واژه به هجاهای تشکیل‌دهنده‌اش، مبتنی برنقطه‌گذاری است، اما، بررسی این قواعد روشن می‌سازدکه آنها مبتنی برساخت تکواژی واژه هستند. ازاین‌رو، واژهٔ *longer* دربسیاری ازلهجه‌ها بصورت [lɔŋ - gər] تلفظ می‌شود (خط تیره نشانگر مرز هجاست)، اما، ازآنجاکه *er* نمایانگر یك پسوند می‌باشد، درصورت نوشتاری به‌شکل *long – er* تقسیم می‌شود.

آگاهی ازتفاوتهای موجود بین گفتار و جنبه‌های مختلف نوشتار، ازقبیل املا، نقطه‌گذاری، و هجابندی، می‌تواند به آموزگار کمك‌کند تا علت برخی‌ازخطاهای معمول و مشترك درنوشته‌های کودکان را دریابد. به‌عنوان آخرین مثال، مشکل بسیاری‌ازکودکان

را به‌هنگام یادگیری کاربرد صحیح آپستروف[۸]، مورد ملاحظه قراردهید. کودکان، بسیاری اوقات *girl's* را به‌صورت *girls* می‌نویسند. علت این خطا کاملاً روشن است و آن اینکه صورت آوایی این دوواژه کاملاً یکسان است، بنابراین کودک آنها را به‌یک صورت می‌نویسد. افزون‌بر آن، آپستروف هیچ محتوای آوایی ندارد؛ یعنی، آپستروف خود نمایانگر هیچ آوایی نیست. درنتیجه، صورت گفتاری واژه نشانه‌ای ندارد تا مشخص کند که آیا آپستروف باید درصورت نوشتاری به‌کاربرده شود یا نه.

هنگامی‌که ما توجه خودرا به جنبه‌های پیچیده‌تر نوشتارمعطوف می‌داریم، واقعیتهای زبان‌شناختی مربوط به‌نحو وفراگیری زبان توسط کودک، درآنها نقش مهمی ایفا می‌کنند. درزیر قسمتی‌ازیک‌تکلیف نوشتاری یک دانش‌آموز کلاس دوم ارائه می‌شود. این نوشته مشخص می‌کندکه نوشته‌های کودکان اغلب تکرارهای یکنواختی ازجمله‌های ساده هستند.

Mother was baking a cake. She wanted some milk. Billy said "I will go to the store." Mother gave Billy some money. He put on his coat. At the corner, he met a friend. The friend had a new bike.

کودکی‌که این متن را نوشته است، درگفتار روزمرهٔ خود جملاتی بسیارپیچیده‌تر و جالبتر تولید می‌کند، که درزیر نمونه‌هایی ازآن ارائه می‌شود.

(3) I saw a long train which was being pulled by three locomotives.

(4) That boy in the red jacket is the one who lives in the apartment across the hall from ours.

درهردوجملهٔ فوق فرایند نحوی درونه‌سازی به‌کاررفته‌است. برای مثال، به‌جمله واژه‌هایی توجه‌کنیدکه درآنها ازضمایرموصولی *who* و *which* استفاده‌شده‌است. کودک بوضوح ازکاربرد این‌قبیل جمله‌ها مطلع است، لیکن درنوشتارخود ازکاربرد آنها اجتناب کرده است. وی می‌توانست جملهٔ (5) را هم بنویسد.

(5) At the corner, he met a friend who had a new bike.

8. apostrophe

این تفاوت بین گفتار ونوشتار را چگونه می‌توان توجیه کرد؟ در حال حاضر پاسخ گفتن به‌پرسش فوق غیرممکن می‌نماید، این موضوع هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است. اما، در ارتباط با این موضوع می‌توان دونکته را مطرح ساخت. نکته نخست به رفتار رایج بین آموزگاران درس نوشتن است، یعنی، گرایش به اصلاح هرخطای املایی ونقطه‌گذاری‌ای که‌کودك به‌هنگام نوشتن مرتکب می‌شود. هرچند املا ونقطه‌گذاری باید آموخته شود، روشن نیست که توجه مداوم به‌این قبیل مسایل مطلوب است یانه. اگر نوشته‌های کودك پیوسته به‌خاطر خطا درگذاشتن ویرگول اصلاح شود، وی ممکن‌است از نوشتن جمله‌های پیچیده، که در آنها ویرگول به‌کارمی‌رود، اجتناب ورزد. دومین‌عامل‌مؤثردراین‌باره عبارت‌است‌ازمواد نوشتاری که‌کودك درمعرضشان قرارمی گیرد. قبلاً متذکرشده‌ایم که‌کتابهای درسی کودکان اغلب حاوی جمله‌های ساده هستند، و، یکی از کتابهای درسی کودکی که قطعه‌ای از نوشتهٔوی در بالانقل شد، جملات زیررا دربرداشت.

John and Billy went to a movie. The picture was about a horse. He was brown and had white spots. His name was Spotty.

کودکی که ازچنین‌کتابی استفاده می‌کند، ممکن‌است چیزی یاد بگیردکه‌کسی قصد تدریس آن را نداشته باشد ـ یعنی اینکه، مواد نوشتاری باید حاوی جمله‌های سادهٔ پی درپی باشد. درواقع، درست عکس این‌صادق است، زیرا نوشته‌ها معمولاً ازنظرنحوی پیچیده‌تر از گفتار هستند.

توانایی مردم در استفاده از توانش زبانی خود، اغلب به هنگام روبرو شدن بانوشته بیشتر می‌شود. برای مثال، سخنگویان انگلیسی زبان بندرت جمله‌ای مثل جمله (6) تولید می‌کنند:

(6) The book that the girl who is in the class I teach bought is pornographic.

اگر شما جملهٔ (6) را می‌شنیدید، نخستین واکنشتان در برابر آن ممکن بود این باشدکه، جمله غیر دستوری است. لیکن، موقعی‌که آن‌را به‌صورت نوشتار می‌بینید، می‌توانید مفهوم کاملی را از آن استنباط‌کنید. شما معنای آن‌را می‌دانید، ومی‌توانید ثابت کنیدکه ازقواعد درونه سازی زبان انگلیسی تخطی نکرده است. ممکن است جملهٔ فوق

را به‌خاطر داشتن سبك نامطلوب نپذیرید، اما نکته این است که موقعی که به‌صورت نوشته درمی‌آید، می‌توانید آن‌را بفهمید، حال آنکه ممکن‌است صورت گفتاری آن غیر قابل درك باشد. هرچند جملهٔ (6) به‌عنوان یك مثال اغراق‌آمیز به‌نظر می‌رسد، اما حاکی ازاین واقعیت است که نوشتار می‌تواند از زبان به‌طریقی غیر از گفتار استفاده‌کند، وچنین نیز می‌کند. درصورتی‌که خواننده قسمتی از معنای یك نوشته‌را متوجه نشود، می‌تواند آن‌را دوباره بخواند. نویسندگان خود می‌توانند درنوشته‌هایشان تجدید نظر کنند و آنهارا بهتر کنند. شخصی‌که در نوشتن مبتدی‌است، همانند خوانندهٔ مبتدی، باید یادگیرد که بین گفتار و نوشتار تفاوتهایی وجود دارد، ودیگراینکه؛ به‌منظور بهترنوشتن، نمی‌توان فقط جملات مورد استفاده درگفتاررا روی‌کاغذ ثبت نمود. تأسف‌انگیزاست‌که بسیاری‌کتابهای درسی وآموزگاران، کودکان را تشویق می‌کنند تا جملاتی ساده‌تر ازجملات گفتارشان بنویسند. درصورتی‌که قرار براین باشدکه کودکان در نهایت یك سبك نوشتاری کامل و جامعی را فراگیرند، عکس این مورد باید صدق کند.

هرچند در اینجا تدریس املا و نوشتار را مورد بحث قرار دادیم، اما کاملاً امکان داردکه این جنبه‌های زبان نیز، همانند شیوه‌ای‌که دربالا برای خواندن پیشنهاد شد، بطور طبیعی یادگرفته شوند، کودك ممکن است درنتیجهٔ قرارگرفتن در معرض مواد نوشتاری به‌میزان بسیار، بتواند اصول مربوط به املا، نقطه‌گذاری، ساختار مواد نوشتاری، و غیره را،که از ویژگیهای یك نوشتهٔ قابل قبول می‌باشند، ملکهٔ ذهن خودکند. خواندن درسطحی وسیع، همراه بافرصت زیاد برای نوشتن، می‌تواند دربه‌وجود آوردن یك نویسندهٔ متبحر بیشتر موثر باشد تا تمرینهای مهارتی خاصی‌که توجه خودرا برمشکلات املایی، تشخیص پاراگراف، یاکاربرد آپستروف متمرکز می‌کنند. درواقع، چنین تمرینهایی‌بیشتر برای آزمودن به‌کار می‌روند تابرای آموختن، برای مثال، هنگامی‌که به‌کودکان فهرستی از جمله‌هایی را می‌دهیم که فاقد نقطه‌گذاری هستند، وازآنان می‌خواهیم تا پس‌از جمله‌های خبری نقطه، ودر انتهای جمله‌های سؤالی‌علامت سؤال بگذارند، درواقع مشخص می‌کنیم که انجام چنین کاری را آنان یادگرفته‌اند یانه. این خود موجب تمرین نقطه‌گذاری می‌شود، اما دانش لازم برای انجام این کاررا نمی‌آموزد.

مشکلات رشد زبانی

اکثر دانش آموزان‌سالهای نخست مدرسه نیاز به‌آموزش خاص درمورد فراگیری زبان ندارند، اما، البته، تعدادی از آنان نیازمند یاری گفتار درمانگرها هستند. تشخیص کودکانی‌که واقعاً نیازمند گفتار درمانی‌هستند، برخلاف انتظار، ساده وبدون مشکل‌نیست

برخی از جنبه‌های زبان تاپس ازپنج یاشش سالگی فراگرفته نمی‌شود؛ اینهـا را نباید با مشکلات فراگیری زبان اشتباه‌کرد. به‌طریق مشابه، تفاوتهای لهجه‌ای بـاید از مشکلات تولیدی واقعی متمایز شود. آنان‌که مسئول تشخیص و رفع مشکلات مـربوط به‌فراگیری زبان هستند، باید از فراگیری عادی زبـان گونه‌گونیهای لهجه‌های اجتمـاعی ومنطقه‌ای بخوبی آگاه باشند. در یك مطالعهٔ مربوط به‌زبان و زبان‌شناسی، نمی‌توان ازدشواریهای معمـول در فـرایند رشد زبانـی تـوصیف مفصلی ارائه کرد، اما حداقل ذکر چند نکته لازم می‌نماید.

بسیاری‌ازکودکان به‌هنگام ورود به‌کودکستان برکلیهٔ واحدهای‌آوایی زبان‌انگلیسی تسلط ندارند. برای مثال، معمولاً کـودکان پنج ساله درتولید [r] دچار مشکل می‌شوند. به‌نظر بـزرگسالان،کودکان اغلب [r] را مثل [w] تلفظ می‌کنند، اما بـررسی دقیق نشان می‌دهد، [w] ای راکه آنان جایگزین [r] می‌کنند، معمولاً از [w]ای که در واژه‌هایی ظاهر می‌شودکه بزرگسالان نیز آنها را با [w] تلفظ می‌کنند، متفاوت است. ازاین‌رو، کـودك ممکـن است واژهٔ *red* را به‌صورت [wɛd] تـولیدکند، یعنی به‌صورتی که بزرگسالان واژهٔ *wed* را تلفظ می‌نمایند، اما، تولید آن در واقع ازتولید کودکانهٔ *wed* نیز متفاوت است. مشکلات تولیدی مربوط به [r]، ونیز واحدهایی از قبیل [l] و [s]، درسنین پایین‌تر نیازمند گفتار درمانی نیست، زیرا معمولاً آنهـا بعداً برطرف می‌شوند. اما، اگراین قبیل مشکلات تـاسن هفت سالگی ادامه یابد، لازم است رشد زبانی‌کـودك مورد بررسی قرار گیرد.

هرچند رفع مشکلات گفتاری شدید همیشه سهل نیست، اما می‌توان آنهـا را تاپنج سالگی مشخص‌کرد. روشهای معالجهٔ این قبیل موارد از وظایف‌گفتار درمانگرهاست، اما چند اصل بنیادین در مورد واج‌شناسی را باید در ارتباط با ایـن مسئله در نظـر داشت؛ نخست،کاربرد نشانه‌های آوایی مخفف ازسوی گفتار درمانگرهـا نباید ایـن واقعیت را مخدوش‌کندکه هرواحد آوایی مشتمل بر تـرکیبی از مشخصه‌های آوایی است. بسیاری از آواها دارای تعدادی مشخصهٔ مشترك هستند و تفاوت آنها فقط در یـك یا دو فعالیت مربوط به‌مجرای‌گفتار است. از ایـن واقعیت می‌توان درگفتار درمانی بهره جست، زیرا درآموزش تولیدآواها می‌تواند مؤثروکارآمد باشد. ازاین‌رو،کودکی‌که‌آواهای [m]، [n]، و [ŋ] را به ترتیب به‌صورتهای [b]، [d]، و [g] تولید کند، نیاز به‌آموختن سه آوای جداگانه نـدارد. این واحـدهای آوایـی هم دارای مشخصهٔ مشترك [+ خیشومی] هستندکه مهمترین فعـالیت مجرای‌گفتاری است‌کـه آنهارا از [b]، [d]، و [g] متمایز می‌سازد، درنتیجه،گفتار درمانگرفقط باید روی پایین آوردن ملاز کارکند. هروقت‌کودك

بتواند کنش خود دراین باره راکنترل کند، مشکل وی درمورد همهٔ واحدهای آوایی [+خیشومی]. کم وبیش بطور همزمان رفع خواهد شد.

مفهوم زبان‌شناختی دیگری که به‌کار گفتار درمانگر می‌آید، عبارت است ازایجاد تمایز بین توانش زبانی وکنش زبانی، حتی کودکانی که نابسامانیهای گفتاری شدیددارند، به اعتبار اینکه نظام آوایی خودرا می‌دانند، دارای‌یك توانش زبانی کاملاً پیشرفته‌هستند. اما، به‌خاطر نوعی مشکل فیزیولوژیکی، عصبی- فیزیولوژیکی، یا روانی، کنش زبانی آنان ممکن است از انعکاس این دانش بازماند. برای مثال،کودکانی که تیغهٔ زبانشان‌از نظر جسمانی گرفتار نوعی نابسامانی است، ممکن است نتوانند همخوانهای [+تیغه‌ای] را به‌طور صحیح تولیدکنند، لیکن امکان دارد بتوانند بین تولید *pea* و *tea* توسط یك شخص دیگر تمایز قائل شوند (که در آنها [p] یك آوای [- تیغه‌ای]، و [t] یك آوای [+ تیغه‌ای] است، واین مشخصه عامل اصلی تمایز بین این دوواحد آوایی است). چنان‌کودکانی، هرچند ازنظر جسمانی ناتوانند و خود قادربه‌تولید آن نمی‌باشند، اما ازآن تمایزمطلع هستند. تشخیص این واقعیت،گفتار درمانگررا قادر می‌سازد تابتواند بیشتر برخود مشکل تولید تمرکزداشته‌باشد تا اینکه وقت خودرا برای‌آموزش ماهیت این تمایز به زبان‌آموزان تلف‌کند- یعنی، موردی راکه خودکودکان از آن آگاه هستند.

آنان‌که با مشکلات تولیدی در ارتباطند، همچنین باید به‌خاطر داشته باشند گفتار عادی ماهیتی پیوسته دارد. درگذشته، بسیاری از گفتار درمانگرها به جای‌کارکردن روی آواها در بافت واژه‌های عادی، روی واحدهای آوایی مجزا کار می‌کردند. ازاین‌رو، اگر کودکی در مورد مشخصهٔ [رهش دفعی] مشکل داشت، ودر نتیجه، نمی‌توانست انسدادیهای [p ،b ،t ،d ،k ،g] را بدرستی تلفظ کند، گفتار درمانگر می‌کوشید تا تولید این آواها را به وی بیاموزد، وتشخیص نمی‌دادکه هرکوششی در راستای تولید آنها بطور مجزا، معمولاً منجر به‌انحراف، یعنی ظاهرشدن واکه‌ای به‌همراه همخوان می‌شود. در مورد کودکانی‌که مشکوك به داشتن مشکلات شنیداری‌ای هستند که بررشد گفتارشان اثر می‌نهند، آزمونهایی به‌عمل‌آمده است. در این آزمونها ازکودکان خواسته می‌شود تابه‌واحدهای آوایی جداگانه یابه‌واژه‌های ضبط شده‌ای‌که ترکیباتی ازواحدهای آوایی جداگانه می‌باشند، پاسخ گوید. دواقع، ممکن است واژه یا آوای مورد نظر چنان بد تولید شود که حتی کودکی که مشکل شنیدن ندارد، نتواند آن‌را تشخیص دهد. دهد. واژهٔ *sun* (یا هم‌آوای آن *son*) را مورد ملاحظه قرار دهید. این واژه به‌صورت [sən] تلفظ می‌شود. اگر این واژه «آوا به آوا» تلفظ شود، احتمال زیاد می‌رود که به صورت [nə]- [ʔə]- [sə] تولید گردد. نشانه آوایی [ʔ] نمایانگر انسدادی

چاکنایی است، که به کمك انسداد موقت جریان هوا در تارآواها تولید می‌شود. درزبان انگلیسی، هنگامی که سخنگویان می‌کوشند واکه‌ای را تولید کنند، این آوا پیوسته ظاهر می‌گردد، که آغازآن همراه باوضعیت پیش از گفتار موردبحث دربخش۳ است. انسدادی چاکنایی معمولاً بین واکه‌ها، وگاهی اوقات درجایگاه آغازین، دراصطلاح نفی، که اغلب بصورت *uhuh* نوشته می‌شود و بصورت [ə̃ʔə̃ʔ] تلفظ تلفظ می‌گردد، ظاهر می‌شود. دربرخی لهجه‌های انگلیسی، انسدادی چاکنایی گاهی اوقات به‌جای [t] به‌کاربرده می‌شود، مثلا تلفظ واژهٔ *bottle* به‌صورت [baʔəl]. ازاین‌رو، کودکانی که [ʔ] را در واژه‌ای می‌شنوند، ممکن‌است آن‌را به‌صورت [t] تعبیر کنند. حال، ممکن است زنجیرهٔ [nə]–[ʔə] – [sə] را واژهٔ *stun* تعبیر کنند، نه *sun*. در این مورد هیچ گونه مشکل شنیداری درکار نیست. تشخیص نادرست کودك در این‌باره ناشی ازمحرك انحرافی‌ای است که‌از وی خواسته شده تابدان پاسخ گوید.

چون‌دراین فصل، ودرسرتاسر این کتاب، هدف اصلی ما توجه به‌رشد زبانی‌عادی وویژگیهای زبانی مشترك میان اکثر سخنگویان است، دربارهٔ مشکلات مربوط به‌رشدزبان دیگر سخنی نخواهیم گفت. به‌هرحال، بسیاری ازیافته‌های پژوهشهای زبان‌شناختی برای درك رشد زبانی‌غیرعادی‌وایجاد روشهایی‌برای درمان مشکلات رشد زبانی‌ضروری‌هستند.

خلاصه

زبان‌شناسی درمورد تدریس خواندن یانوشتن به‌کودکان خردسال روش خاصی پیشنهاد نمی‌کند. باوجود این، هر آموزگاری باید در مورد ماهیت زبان، رابطهٔ بین گفتارونوشتار، وواقعیتهای‌مربوط به‌فراگیری زبان توسط کودك، اطلاعات معتبری داشته باشد. تنها ازاین طریق است که آموزگاران می‌توانند نارساییهای روشها و تمرینهای موجود دربارهٔ آموزش خواندن و نوشتن را تشخیص دهند وازآنها اجتناب ورزند. بسیاری از یافته‌ها و فرضیه‌های زبان‌شناسی جدید برخی از بنیادی‌ترین فرضیه‌های آموزش ابتدایی دربارهٔ زبان و کاربرد زبان را مورد سؤال قرار می‌دهد. متخصصان تعلیم و تربیت، زبان‌شناسان، روان‌شناسان، و سایر افرادی‌که با کودکان، یادگیری، و زبان سروکار دارند، باید همدیگر را یاری رسانند تا بتوانند فرایندخواندن، یادگیری خواندن و نوشتن، و امکان بهسازی مواد و تکنیکهایی راکه بطور مؤثر به‌آموزگاران کمك می‌کنند تا امر یادگیری را برای کودکان آسانتر نمایند، بررسی کنند. به‌طریق مشابه، تشخیص و رفع مشکلات رشد زبانی کودکان نیاز به درك ویژگیهای زبان رشد عادی زبان دارد.

جُستار بیشتر

۱ــ کسی که دورهٔ آموزشی نمونه‌خوانی[9] راطی نکرده باشد، اغلب به‌هنگام‌خواندن دست نوشته، مرتکب خطا شده وموارد‌ی ازاین نوع‌را نادیده می گیرد: حروف مخدوف (*consitution* به‌عوض *constitution*)، حروف مقلوب (*belnog* به‌عوض *belong*)، واژه‌های محذوف (*people tend believe* به جـای *people tend to believe*)، واژه‌های تکراری (*Harry is is angry*)، وحتی سطرهای تکراری. (دو موردخطای آخر معمولاً درپایان یك صفحه و آغاز صفحهٔ بعدی، یـا در مـورد واژه‌های مخدوف یا تکراری، درپایان یك سطروآغاز سطردیگرظاهرمی‌شود.) این مورد را، به‌گونه‌ای که در این فصل مورد بحث قرار گرفت، براساس فرایند خواندن توجیه کنید.

۲ــ قواعد حرف‌خوانی‌زیر از نوعی هستندکه توسط تئودورکلایمر[10] موردبررسی قرارگرفته‌اند. برای هریك از آنها دومثال ارائه شده است؛ نخستین آنها واژه‌ای است که ازقاعده پیروی می‌کند؛ دومی یك‌استثنا به‌شمار می‌رود. برای هرقاعده سه واژهٔ‌اضافی (یا بیشتر) بیان کنید.

(الف) اگر واژه‌ای فقط یك حرف واکه‌ای داشته باشد و آن حرف در جایگـاه پایانی قرار گیرد، معمولا به‌صورت نام الفبایی خـود تلفظ خواهد شد (بـرای مثال، *a* به‌صورت [ey]، *e* به‌صورت [iy]، *o* به‌صورت [ow] تلفظ می‌شود).

she *do*

(ب) درصورتی که واژه‌ای دوحرف واکه‌ای داشته باشد، به طوری کـه یکی از آنها *e* باشد ودرپایان واژه ظاهر گردد، این *e* پایانی غیرملفوظ می‌شود وحرف واکه‌ای دیگر عموماً به‌صورت نام الفبایی‌خود تلفظ می گردد.

made *some*

(ج) توالی حروف *ow* معمولاً به‌صورت [ow] تلفظ می‌شود.

low *cow*

(د) حرف *g* پیش ازحرف *i* یا *e* معمولا به‌صورت [ǰ] تلفظ می‌شود.

gin *give*

---

9. proofreading

10 Theodore Clymer

۳ـ املاهای زیر برگزیده‌ای از نوشته‌های یك دختر سال دوم و یك دختر سال هفتم هستند. املاهای صحیح آنها در داخل پرانتز ارائه شده است.

سال دوم		سال هفتم	
capten	(captain)	benefitiary	(beneficiary)
choklet	(chocolate)	numberous	(numerous)
meny	(many)	pronounciation	(pronunciation)
minits	(minutes)	repeatition	(repetition)

بین نوع خطاهای دختر سال دوم و سال هفتم تفاوت اساسی وجود دارد. براساس روابط موجود بین نشانه‌های نوشتاری، آواها، و نمای واجی، پیرامون این تفاوت بحث کنید.

فصل ۲۶
لهجهٔ اجتماعی و مدرسه

امروزه، یکی‌ازمسائل عمدهٔ تعلیم و تربیت مربوط‌به لهجه‌های غیرمعیار می‌شود. بسیاری‌ازکودکان، درهمهٔ مناطق‌کشور، به‌عنوان سخنگویان لهجه‌هایی وارد مدرسه می‌شوندکه از لهجهٔ معیار منطقه‌ای‌شان متفاوت هستند. متخصصان تعلیم و تربیت، مسئولین مدرسه، و والدین همه با یك سؤال عمده روبرو می‌شوند. آیا مدرسه باید اقدام به آموختن لهجهٔ معیار به‌این‌قبیل دانش‌آموزان‌کند؟ پاسخ مشخصی برای این پرسش وجود ندارد، زیرا، درکنارعوامل زبانی، مسایل اجتماعی پیچیده‌ای نیزدرارتباط با این‌مسئله مطرح است. هدف ما دراین فصل پیشنهاد راه‌حلی برای مسایل‌منبعث ازلهجه‌های اجتماعی نیست، بلکه تشریح برخی ملاحظات زبان‌شناختی مربوط و بنیادینی‌است‌که به‌هنگام پرداختن به‌این‌موضوع به‌صورت آگاهانه می‌بایست موردتوجه قرارگیرند.

مسایل بنیادی

اینکه سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار باید درمدرسه تحت‌آموزش لهجهٔ معیارقرار گیرند یا نه، اساساً یك مسئلهٔ غیر زبانشناختی است. ازنظر زبان‌شناسی، کلیهٔ لهجه‌های یك‌زبان، به‌عنوان‌یك‌وسیلهٔ ارتباطی رایج میان افرادی‌که برآنها مسلط هستند، به‌یك‌اندازه نظام‌مند، کامل، زایا، و مفید می‌باشند. افزون‌برآن، همهٔ افراد یك جامعه الزاماً نباید به یك لهجه سخن بگویند. درواقع، جامعهٔ خودما گونه‌گونیهای لهجهٔ منطقه‌ای را بخوبی پذیرفته است. این دیدگاه هدفمند، و محترم‌شمردن حقوق اجتماعی اقلیتها، کودکان، و سایرین، اخیراً منجربه انتشار اعلامیه‌های متعددی ازسوی سازمانهای تربیتی دربارهٔ پشتیبانی ازحق‌کودکان در به‌کاربردن لهجه یا زبان خودشده است. هرچند این‌وضعیت از نظرزبان‌شناسی‌کاملاً معتبرمی‌باشد، اما ممکن‌است عوامل غیرزبانی مهمی را نادیده بگیرد

که به مسایل لهجه‌های اجتماعی مربوط هستند.

هر لهجه‌ای، خواه معیار باشد خواه غیرمعیار، برای رواج درمیان سایرسخنگویان همان لهجه کاملاً مناسب می‌باشد. مشکل موقعی بروز می‌کندکه میان سخنگویان دو لهجهٔ اجتماعی متفاوت ارتباط متقابل برقرارمی‌گردد، زیرا دراین‌قبیل موارد نگرشهای عاطفی و همگانی درمورد لهجه‌ها ممکن‌است بروضعیت موجود اثرنهد، آنان‌که درکلاس درس به‌گونه‌ای ازانگلیسی غیرمعیاراستفاده می‌کنند، ممکن‌است ازآموزگاری که به لهجهٔ معیار تکلم می‌کند، نمرهٔکم بگیرند. به‌طریق مشابه، افراد بزرگسالی‌که به لهجهٔ غیرمعیارسخن می‌گویند، ممکن‌است نتوانند شغلی را کسب‌کنندکه مستلزم تماس با سخنگویان لهجهٔ معیار است. درنتیجه، توان‌کاربرد انگلیسی معیار اغلب برای‌کسانی‌که با سخنگویان این قبیل لهجه‌های معیار روبرومی‌شوند، ازنظراجتماعی مفید است. یکی‌ازدلایل تدریس گونه‌ای‌ازانگلیسی معیار به کودکان کم‌سن این‌است‌که، انگلیسی معیار می‌تواند آنان‌را برای روبروشدن با موقعیتهای آتی واحتمالی بهترآماده‌کند. وضعیت مطلوب آن‌است‌که انسان درراستای زدودن تعصبات اجتماعی و زبانی‌ای‌که چنین نتایجی را پدید می‌آورند، بکوشد. اما، درحال‌حاضر، چنین تعصباتی بی‌تردید وجود دارند، ویکی‌ازشیوه‌های عملی و عاجل برای ازبین‌بردن آن این‌است‌که سخنگویان انگلیسی غیرمعیاراقدام به یادگیری انگلیسی معیارکنند.

درصورتی‌که والدین و مسئولین تربیتی مدارس تصمیم به‌آموختن انگلیسی معیار به سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار بگیرند، باید به دو سؤال بنیادی پاسخ دهند. نخست اینکه، باید مشخص شودکه لهجهٔ معیار قراراست درارتباط با لهجهٔ غیرمعیار، که‌کودك برآن تسلط دارد وآن‌را به‌کارمی‌برد، چه‌نقشی را ایفاکند. آیا لهجهٔ معیار باید جایگزین لهجهٔ غیرمعیارشود؟ یا، لهجهٔ معیارباید به‌عنوان مکمل لهجهٔ غیرمعیاربه‌کاررود؟ بدون‌توجه به نقشی‌که برای لهجهٔ معیارتعیین می‌شود، نیزلازم‌است عواملی‌موردبررسی قرارگیرندکه درموفقیت‌کودك برای رسیدن به هدف غایی‌لهجه مؤثرند.

دیدگاهی‌که جایگزینی لهجه‌های معیار را ترجیح می‌دهد، این واقعیت را نادیده می‌گیردکه‌کودکان در درجهٔ نخست لهجهٔ غیرمعیار را بدین‌علت یاد می‌گیرندکه خانواده، دوستان، وهمسایگان‌آنان به‌عوض‌گونهٔ معیارانگلیسی، آن‌گونه را به‌کارمی‌برند. بنابراین، هرکوششی درراستای زدودن لهجهٔ غیرمعیارکودکان احتمالاً ازهمان‌آغازبا شکست مواجه می‌شود. کودکان، بدون توجه‌به‌آنچه‌که درمدرسه آموخته می‌شود، درموقعیتهایی‌که لهجهٔ منطقه‌ای‌شان پذیرفته و توسط سایرین به‌کاربرده می‌شود، به استفاده‌ازآن ادامه می‌دهند. جایگزین‌کردن لهجه‌های معیاربه‌جای لهجه‌های غیرمعیار دراین قبیل موقعیتها عملی نیست.

تسلط بر لهجهٔ معیار به‌منزلهٔ مکمل لهجهٔ غیرمعیار یك هدف دست‌یافتنی‌تر است. این دیدگاه، درکاملترین صورت خود، منجر به پدیدآمدن حالت دولهجه‌گویی کارکردی[1] می‌شود، یعنی وضعیتی که در آن سخنگویان بر دو لهجه (یکی معیار و دیگری غیرمعیار) تسلط می‌یابند و هرکدام را در بافتهای مناسب خود به‌کارمی‌برند. برای مثال، دانش آموزان ممکن‌است لهجهٔ رسمی‌رادرمنزل، درزمین بازی، درمیان سایرسخنگویان آن لهجه، وشاید حتی‌درکلاس درس به‌هنگام بحث غیررسمی به‌کاربرند. اما، درهمان‌زمان، به‌هنگام صحبت با افراد و دربافتهایی‌که وجودشان استفاده از لهجهٔ معیار را ایجاب می‌کند، از این لهجه استفاده‌کنند. لیکن، دراکثرموارد، دستیابی به دولهجه‌گویی‌کارکردی تقریباً به‌اندازهٔ جایگزینی‌کامل لهجهٔ معیار دشوار می‌شود، زیرا مردم لهجهٔ محیط خودرا یاد می‌گیرند و به‌کارمی‌برند. اگرکودکان فقط درمدرسه درمعرض انگلیسی معیارقرارگیرند، برای یادگیری وکاربردآن فرصت اندکی دارند. درنتیجه، لهجهٔ غیرمعیارآنان همچنان به‌عنوان لهجهٔ غالب باقی می‌ماند. دولهجه‌گویی‌کارکردی حاکی از یك وضعیت مطلوب است، اما دستیابی به‌آن بندرت و با دشواری ممکن می‌شود، اما، دولهجه‌گویی درجات بسیاری دارد. یك سخنگوی انگلیسی معیار، با اجتناب ازبرخی مشخصه‌های غیرمعیاردر بافتهایی‌که درآنها انگلیسی‌معیارمناسبترجلوه می‌کند، می‌تواند دولهجه‌گو شود، اما نه‌بطور کامل. برای مثال، درلهجهٔ بومی نویسنده، واژه‌های *bring* و *take* دربرخی موارد هم‌معنا هستند؛ بسیاری‌ازمردم این‌را غیرمعیار تلقی می‌کنند. برای اجتناب ازواکنشهای منفی، نویسنده جمله‌هایی مثل جملهٔ (1) را فقط درحضور دوستان نزدیك و سخنگویان همان لهجه به‌کارمی‌برد.

(1) Sally, bring this book to Marcia's office.

در بافتهای دیگر، به‌جای‌آن ازجملهٔ (2) استفاده می‌شود.

(2) Sally, take this book to Marcia's office.

به‌هراندازه‌که لهجهٔ معیار در یك موقعیت خاص مطلوب باشد، بایستی توجه داشت که تدریس انگلیسی معیار به‌منزلهٔ مکمل لهجهٔ غیرمعیار، بازتابی است ازتعصب زبانی و اجتماعی، که پیرامون آن دربالا بحث شد. تعداد بسیاراندکی ازمردم معتقدندکه همهٔ کودکان، حتی بطورناقص، باید هم به انگلیسی معیار و غیرمعیار سخن بگویند. فقط از آنان‌که لهجهٔ بومی‌شان غیرمعیارمی‌باشد، خواسته می‌شودکه لهجهٔ دومی را نیزفراگیرند.

1. functional bidialectism

ازکودکانی‌که به‌زبـان انگلیسی معیارصحبت می‌کنند، علی‌رغم این واقعیت‌که آنـان نیز ممکن‌است درموقعیتهایی قرار گیرندکه در آنها لهجهٔ بومی‌شان نامناسب جلوه‌کند، انتظار نمی‌رودکه انگلیسی غیرمعیار را یاد بگیرند.

همهٔ‌کودکان، بدون توجه‌به طبقهٔ اجتمـاعی، نژاد، وضعیت اقتصادی، یـا هرعاملی غیرازنابسامانیهـای روانی و جسمانی، قادر به فراگیری زبـان دوم یا لهجهٔ دوم هستند. به‌نظرمی‌رسدکه‌کودکان می‌تـوانند لهجهٔ دوم را بسهولت یـادگیرند، بویژه برای اینکه لهجه‌های معیار و غیرمعیار زبان انگلیسی دارای صورتهای زبانی و قواعد مشترك بسیاری هستند. هرچند شنوندگان یك لهجهٔ ناآشنا بین آن لهجه و گفتارخود تفاوتهـای متعددی را مشاهده می‌کنند، اما متوجه موارد مشابه بسیار بین‌آنها نمی‌شوند. باتوجه‌به‌اینکه این‌موارد مشابه بی‌تردید وجود دارند، یادگیری لهجه دوم آسانترازیادگیری زبـان دوم‌که درآن تعداد تفاوتها به‌مراتب بیشتراست، خواهد بود. اما، به‌زعم توانایی اندك موارد جدیدی‌که بایدآموخته شود، بسیاری‌ازکودکان، بدون‌توجه به روشی‌که برای‌آموزش به‌کارمی‌رود، نمی‌توانند انگلیسی معیار را یـاد بگیرند. مشکل دراینجا ازعواملی نـاشی می‌شودکه در فصل ۲۳ دربـارهٔ یادگیری موفقیت‌آمیز زبـان خارجی موردبحث قرارگرفت؛ ازقبیل، انگیزش، بافت یادگیری، و میزان تماس با زبان.

هرچند انگیزش یکپارچه و انگیزش وسیله‌ای درارتباط بـا آموزش زبان خارجی مطرح شد، اما نامعقول نمی‌نماید فرض‌کنیم‌که در فراگیری موفقیت‌آمیز یك لهجهٔ جدید نیز انگیزش می‌تواند عامل اصلی باشد. برای اینکه یـادگیری صورت پذیرد، لازم‌است نوعی انگیزش مثبت درکاربـاشد. این‌امر، برای آن‌عده ازدانش‌آموزان دبستـانی‌ای‌که لهجهٔ بومی‌شان غیرمعیـارتلقی می‌شود، مشکل جدی‌ای به‌بـارمی‌آورد. پیش‌ازاینکه آنان وارد مدرسه شوند، کسی توانایی‌کاربرد زبـان آنهارا مورد سؤال قرارنمی‌دهد. آنان با آشنایـان خودبخوبی ارتبـاط زبـانی برقرارمی‌کنند. نـاگهان، ممکن‌است دریـابندکه آمـوزگارشان تلاش دارد آنـان را تشویق‌کنـد به‌گونهٔ دیگری سخن بگویند ـــ یعنی، یك لهجهٔ غیرآشنایی به‌کاربیرندکه بندرت درخارج‌ازکلاس درس با آن مواجه می‌شوند (شاید بجزدرمواقعی‌که تلویزیون تماشا می‌کنند). ازآنجاکه‌آنان‌نیازمند تکلم به انگلیسی معیارنیستند، پس چرا بـایدآن‌را بیاموزند؟ درواقع، همان‌گونه‌که دربـالا ذکر گردید، دلایل ما دراین‌باره بیشترمبتنی‌برسودمندی و نظربخش اعظم جامعهٔ مـاست‌که بطورعمده دربارهٔ زبـان اطلاعـاتی ندارند و نسبت‌به‌گونه‌گونی لهجه‌ای تعصب می‌ورزند. لیکن، کودکان خردسال براین واقعیت واقف نیستندکه مردم براساس نحوهٔ صحبت‌کردن درمورد یکدیگرقضاوت می‌کنند. مطالعات ثابت‌کرده‌اندکه حتی‌بسیاری‌ازنوجوانان نیزکاربردهای

اجتماعی زبان را تشخیص نمی‌دهند. پس، درصورت نبود انگیزش وسیله‌ای، کودکان در یادگیری لهجهٔ معیار انگلیسی ناکام خواهند ماند.

برای کودکان خردسالی که به لهجه‌های غیرمعیار سخن می‌گویند، انگیزش وسیله‌ای یك مشکل به‌شمار می‌رود، لیکن، بطوری که در بحث مربوط به یادگیری زبان خارجی ملاحظه نمودیم، به‌نظر می‌رسد که انگیزش یکپارچه دراین باره رمز موفقیت باشد. دستیابی به انگیزش یکپارچه درمورد لهجه‌های اجتماعی بویژه دشوار می‌نماید. در برخی جوامع اقلیت، با یکپارچه‌شدن زبانی یا فرهنگی شدیداً مخالفت می‌شود. برای مثال، آن اقلیتهایی که احساس می‌کنند که طبقهٔ متوسط سفیدپوست و حاکم می‌کوشد زبان یا لهجهٔ بومی، و همچنین میراث فرهنگی آنان را مضمحل کند، گاهی اوقات با خودداری از یادگیری یا کاربرد انگلیسی معیار، شدیداً درمقابل این اضمحلال مقاومت می‌کنند. این طرز فکر به کودکان این‌قبیل جوامع نیز القا می‌شود، که ممکن‌است موفقیت در یادگیری انگلیسی معیار را به‌منزلهٔ انکار هویت اجتماعی، نژادی، یا قومی خود تلقی کنند. واضح‌است که این‌خلاف نظری‌است که زیربنای انگیزش یکپارچه را تشکیل می‌دهد. اما، ازسوی‌دیگر، اقلیتهایی هستند که ادغام زبانی و فرهنگی را از اهداف مثبت می‌انگارند. دراین‌قبیل موارد احتمال وقوع فراگیری لهجهٔ معیار بیشتر است. درواقع، چنین وضعیتی درمورد هزاران اروپایی‌ای که به ایالات متحده مهاجرت کرده‌اند، و نیز سایر افراد بسیاری که وابستگیهای اجتماعی، قومی، و نژادی گوناگون دارند، صدق می‌کند.

بافت مربوط به زبان یا لهجهٔ موردنظر نیز عامل مهمی درفراگیری موفقیت‌آمیز آن است. همان‌گونه‌که قبلا درمورد دولهجه‌گویی کارکردی ذکر گردید، درصورتی‌که تماس با لهجهٔ معیار محدود به گفتار آموزگاران درمحیط مدرسه شود، فراگیری آن دشوار می‌گردد. اگرچنین‌مواردی را با تمایز موجود بین زبان خارجی و زبان مقایسه‌کنیم، شاید بهتر باشد که لهجهٔ معیار را به‌عنوان لهجهٔ خارجی درنظربگیریم. لهجهٔ معیار درصورتی لهجهٔ دوم تلقی می‌شود که درسرتاسرجامعهٔ فرد زبان‌آموز، درسطح بسیاروسیعی به‌کار برده شود. درنتیجه، زبان‌آموز برای استفاده ازلهجه در وضعیتهای ارتباطی طبیعی‌ای که فراگیری لهجه را تشریع می‌کنند، فرصت زیادی دراختیارخواهد داشت.

آموزگاران

خواه نظام آموزشی این سیاست را درپیش گیرد که واقعاً یك لهجهٔ معیار زبان انگلیسی را تدریس کند، و خواه این سیاست را دنبال نکند، آموزگاران باید دربارهٔ لهجه‌های غیرمعیاری که دانش‌آموزانشان استفاده‌می‌کنند، اطلاعاتی‌داشته باشند. آموزگار

باید هم ازماهیت گونه‌گونی لهجه اجتماعی و هم ویژگیهای زبانی لهجه‌های خاص مطلع باشد تا بتواند مؤثر واقع شود و آنها را به شیوه‌ای مثبت با دانش‌آموزان خود مرتبط سازد.

شاید معمولترین و زیانبارترین خطای آموزگاران به‌هنگام پرداختن به موضوع لهجه‌های غیرمعیار خطای ناشی‌از نگرش آنان باشد. عملی بی‌ملاحظه‌کارانه‌تر آن‌است که آموزگاری‌که خود به لهجهٔ معیارسخن می‌گوید، سهواً این اندیشه را القا کندکه نه‌تنها لهجهٔ بومی دانش‌آموز غیرمعیار است، بلکه به‌نوعی «بد» می‌باشد. کودکان خردسال ممکن‌است چنین نگرشی را بدین‌گونه تعبیرکنندکه خود، یا خانواده‌شان، بد هستند، و، درنتیجه، ممکن‌است نسبت‌به‌آموزگارخود احساس کینه‌کنند، یا اعتماد‌به نفس وغرورشان صدمه ببینند. هیچ‌یك ازاین وضعیتها برای یادگیری مطلوب نیستند. آموزگاران باید بدانند، و نیز باید بتوانند به دانش‌آموزان خود بفهمانندکه‌گونه‌گونی لهجه‌ای امری‌است عادی، همهٔ لهجه‌ها ازنظرزبان‌شناسی برابر و «خوب» هستند، و دیگراینکه، ممکن‌است براساس تفاوتهای ناشی‌ازبافت و موقعیت، ازمنزلت متفاوتی برخوردار شوند. همچنین، برای‌آموزگار مفید است‌که دربارهٔ نظرات مردم پیرامون لهجه‌های محلی اطلاعاتی داشته باشد، زیرا چنین‌مواردی بر انگیزش دانش‌آموز و بر تماس وی با لهجه‌های معیار زبان انگلیسی اثرمی‌نهند.

دربارهٔ رابطهٔ موجود بین لهجه و توانایی ذهنی، تصور غلط و نسبتاً شایعی وجود داردکه به‌طرزتفکرنیزمربوط می‌شود. درگذشته، برخی‌ازمتخصصان تعلیم و تربیتی‌که از لهجه‌های اجتماعی بی‌اطلاع بودند، اظهار می‌داشتند که‌کودکانی‌که به‌زبان انگلیسی غیرمعیارصحبت می‌کنند کندذهن هستند و نمی‌توانند بیندیشند یا استدلال‌کنند. چنین‌نظری به‌هیچ‌وجه صحت ندارد، اما مدارکی وجود داردکه درچند ایالت چنین‌کودکانی را به‌بهانهٔ عقب‌ماندهٔ ذهنی به‌کلاسها یا مدارس خاص فرستاده‌اند ــ فقط بدین‌علت‌که لهجهٔ بومی‌آنها انگلیسی معیارنبوده‌است. جهالتی‌که منجربه چنین‌اعمالی می‌شد بخشودنی نیست. و مایهٔ تسلی‌است‌که اکنون چنین اعمالی دیگر رخ نمی‌دهد. متأسفانه، درمدارس ما هنوز هم افرادی‌وجود دارندکه اظهارمی‌دارند، کودکانی‌که به انگلیسی غیرمعیارسخن می‌گویند «زبانی ندارند»، درنتیجه، نمی‌توانند فکرکنند، یاد بگیرند، یا آموزش داده شوند.

مشخصاً زمانی می‌توان اززیر یوغ تمام این قبیل مشکلات نگرشی و تصورات غلط رهایی جست‌که آموزگار از ویژگیهای زبانی لهجهٔ غیرمعیاردانش‌آموزان با اطلاع باشد، و بیشترازهمه، موقعی می‌توان ازبندآنها نجات یافت‌که آموزگار برلهجهٔ غیرمعیار تسلط داشته باشد وبتواند آن‌را به‌کاربرد. اگرآموزگار ودانش‌آموز به لهجه‌های بومی

کاملاً متفاوتی سخن بگویند، دولهجه‌گویی برای آموزگار بیشتر از دانش‌آموزان اهمیت پیدا می‌کند.

هرچند بسیاری‌از مشخصه‌های ممیز لهجهٔ معیار ازلهجهٔ غیرمعیار نسبتاً جزئی و بی‌اهمیت هستند، اما برخی‌ازآنها می‌توانند درامرارتباط اختلال ایجادکنند. آموزگار باید بتواند این‌قبیل موارد را «ترجمه» کند تا هم گفتهٔ دانش‌آموز را بفهمد و هم دانش‌آموزان را قادرسازد تا منظورش را بفهمند. نمونه‌هایی از انگلیسی سیاهپوستی درزیر ارائه می‌شود:

(3) He be getting down. («اوخوب انجام می‌دهد»)

(4) Henry, he greased. («هنری تندتند غذای زیادی خورد و به‌نظرمی‌رسد واقعاً از آن لذت برده‌است»)

اطلاع ازلهجه‌های معیار و نیز غیرمعیار انگلیسی، بویژه درمدارسی‌که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا لهجهٔ معیار را یاد بگیرند و به‌کارببرند، برای آموزگاران ارزش عملی بسیاری دارد. با داشتن چنین دانشی، آموزگار می‌تواند آن جنبه‌هایی از انگلیسی معیار را که برای‌کودکان بویژه دشوارهستند، پیش‌بینی‌کند و می‌تواند بفهمد که کدام جنبه‌های انگلیسی معیار در لهجهٔ غیرمعیار این زبان وجود دارد ونیازی به آموختن آنها نمی‌باشد. افزون‌برآن، آموزگار با دانستن لهجهٔ غیرمعیارمی‌تواند بر تفاوتهای تلفظی منبعث ازلهجه وتفاوتهای ناشی‌ازمشکلات رشد گفتارواقعی واقف شود. کودکی‌که واژه‌های [tiθ] و [wIθ] را به‌صورت [tif] و [wIf] تلفظ‌کند، ممکن است دشواری گفتاری داشته باشد، اما اگرکاربرد [f] به‌جای [θ] درکلیهٔ موارد، بجز درگفتار بسیار رسمی، بخشی‌از لهجهٔ بومی وی را تشکیل دهد، دلیلی وجود ندارد نتیجه‌گیری‌کنیم‌که این‌مورد چیزی غیرازتفاوت لهجه‌ای است. چنین نکته‌ای درمورد تفاوتهای لهجه‌ای منطقه‌ای نیزصدق می‌کند، و آموزگاران هم باید ازاین واقعیت مطلع باشند. برای مثال، در بخش اعظم مرکز غربی‌کشور، مردم واژه‌های *merry*، *marry*، و *Mary* را یکسان تلفظ می‌کنند، و دلیلی هم وجود نداردکه چرا چنین می‌کنند. انگلیسی هم آواهای بسیاری دارد، و، هرچند دربرخی لهجه‌ها این سه‌واژه ازیکدیگرمتفاوتند، احتمالاً وقت باارزش کلاس درس به‌هدر خواهد رفت اگر آموزگار تأکید نمایدکه‌کودکان باید واژه‌هائی را ازهم متمایزسازندکه درمنطقه‌ای ازکشورحتی تحصیل‌کرده‌ترین سخنگویان نیزچنان نمی‌کنند. به‌طریق‌مشابه، کاربرد [w] به‌جای [hw] درواژه‌هایی مانند *when*، *which*، *where*، و *why* یك ویژگی‌منطقه‌ای است، وهیچ‌کدام ازاین‌دوصورت تلفظی

«صحیح»تر ازدیگری نمی‌باشد. برای مثال، درست است که نظام نوشتاری ما بین *which* و *witch* تمایز قائل می‌شود، اما این تمایز نباید الزاماً در تلفظ تفاوت ایجاد بکند. این واقعیت را می‌توان به‌وسیلهٔ جفت هم‌آواهایی که بطورمتفاوت نوشته می‌شوند، نشان داد، ازجمله، *plane/plain*، *fare/fair*، *eye/I*، *cite/sight*، و *knot/not*.

همان‌طور که درمورد فراگیری زبان بومی، و احتمالاً زبانهای خارجی مشاهده گردید، روشن نیست که لهجهٔ دوم را واقعاً می‌توان آموزش داد یا نه. درعوض، تحت شرایط مطلوب انگیزش یکپارچه و تماس گسترده، کودکان بدون‌آموزش خاص، می‌توانند بطورطبیعی لهجهٔ دومی را فراگیرند، اما، شرایط مدرسه پایین‌ترازحد مطلوب است، و برای آموختن انگلیسی معیار، حتی درصورت عدم وجود انگیزش دانش‌آموزیا فرصتهایی برای ایجاد تماس با لهجهٔ معیار وکاربرد آن، ممکن‌است نیازبه آموزگار باشد. برای این‌قبیل موقعیتها «روش آموزش مبتنی‌بر زبان‌شناسی» وجود ندارد، اما تا حدودی، آموزگاران ممکن‌است بتوانند برخی شیوه‌های آموزش زبان خارجی را دراین‌خصوص به‌کاربندند. برخی از اصول و روشهای دیدگاههای گوشی زبانی و شناختی می‌توانند در تدریس لهجهٔ معیارانگلیسی به سخنگویان سایرلهجه‌ها مفید واقع شوند. اما، برخی‌از جنبه‌های موقعیت لهجه‌ای ازبرخی جنبه‌های مربوط‌به‌آموزش زبان خارجی‌کاملاً متفاوت است. دربخش ۸ گفته‌شدکه اکثربحثهای مربوط‌به‌آموزش زبان خارجی پیرامون تدریس زبان به‌بزرگسالان یا به افراد جوانی‌است‌که سن بلوغ را پشت‌سرنهاده‌اند. لیکن، مسئلهٔ لهجه اغلب درمدارس ابتدایی مطرح می‌شود، و می‌توان گفت‌که‌کودکان خردسال زبان را موقعی بهترازهمه یاد می‌گیرندکه شیوهٔ یادگیری آنها ازآن دانش‌آموزان بزرگترمتفاوت باشد. ازاین‌رو، هرچند روشهای تدریس زبان خارجی ممکن‌است درتدریس برخی جنبه‌های انگلیسی معیار به دانش‌آموزان دبیرستان مفید باشد، برای یك برنامهٔ موفق در مدرسهٔ راهنمایی، ممکن‌است دیدگاهی‌کاملا متفاوت لازم باشد. تعجب‌آورنیست‌که برای گروههای سنی مختلف ممکن‌است روشهای متفاوتی مطلوب باشد، بویژه اگربه‌یادبیاوریم که به‌هنگام یادگیری زبان خارجی ظاهراً نوجوانان و افراد بالغ، درمقایسه با اینکه بسیاری ازکودکان آن‌را نسبتاً آسانتر یاد می‌گیرند، با دشواری بسیار مواجه می‌شوند. درواقع، این‌امرکه‌کودکان زبانهای خارجی را به‌آسانی یاد می‌گیرند نشان می‌دهدکه تدریس لهجهٔ معیار انگلیسی، درصورتی‌که لازم تشخیص شود، باید هرچه زودترآغاز گردد، و بدین‌ترتیب، ازاین توانایی طبیعی بهره‌برداری شود.

حمایت از زبان و لهجه

کودکانی که «به‌لهجه‌های غیر معیار تکلم می‌کنند، تنها افرادی نیستند که با مسایل مورد بحث در بالا سروکار دارند. در ایالات متحده تعدادی اقلیت زبانی وجود دارند که پیوسته با واکنشهای جوامعی روبرو می‌شوند که نمی‌توانند تفاوتهای زبانی و لهجه‌ای را تحمل کنند. کودکانی از یك طبقهٔ اقتصادی‌ـ‌اجتماعی پایین‌تر را مورد ملاحظه قرار دهید که زبان بومی‌شان اسپانیولی است. شرایط آموزش آنان دشوار می‌باشد. ممکن است آنان ابداً به انگلیسی تکلم نکنند، و اگر هم تکلم بکنند، امکان دارد انگلیسی آنها معیار نباشد. از این‌رو، در بسیاری از مدارس از آنان خواسته می‌شود تا انگلیسی را به‌عنوان گویش دوم یا زبان خارجی فرا گیرند. بسیاری از مدارس با تعداد زیادی از کودکان مواجه می‌شوند که زبان بومی آنان انگلیسی نیست. دراین‌صورت، این مدارس برنامه‌های خاصی برای تدریس انگلیسی به عنوان زبان خارجی ترتیب می‌دهند، اما اغلب نه‌تنها از کودکان‌خواسته می‌شود تاانگلیسی‌را یادبگیرند، بلکه زبان‌بومی‌خودرا نیز کنار بگذارند. به‌کودکان‌اسپانیولی زبان اجازه داده نمی‌شود تا درکلاس به‌اسپانیولی صحبت کنند؛ در واقع، آموزگارآنها ممکن‌است باآن زبان‌آشنایی نداشته‌باشد. به‌طریق مشابه، در بسیاری ازمدارس شبانه روزی‌ای‌که بمنظور آموزش کودکان سرخپوستان آمریکا، توسط دولت مرکزی آمریکا اداره می‌شوند، آموزگاران زبان دانش‌آموزان را نمی‌دانند، و، درنتیجه، بطور مستقیم یا غیرمستقیم، این‌دانش آموزان‌تشویق می‌شوند تازبانهای ناواهو[2]، هوپی[3] یا هرزبان بومی دیگر را به‌کار نبرند. درکل آنچه‌که در ارتباط با این مسئله وجوددارد، نوعی تناقض به چشم می‌خورد. مدارس سرتاسر کشور میلیونها دلار خرج می‌کنند تا به سخنگویان بومی زبان‌انگلیسی زبانهای خارجی یاد دهند، و دانستن زبان خارجی، بویژه برای دانش‌آموزان دبیرستان، عموماً یك هدف‌آموزشی مهم تلقی می‌شود. با وجوداین، دانش‌آموزانی وجود دارند که بر زبانی دیگر مسلط هستند، اما مدرسه اجازه نمی‌دهد که از آن استفاده کنند.

درسالهای اخیر، تعدادی ازمدارس‌پیشرفته سیاست حمایت از زبان[4] راپذیرفته‌اند، که در آن کاربرد مداوم زبان بومی تشویق می‌شود. برای دانش‌آموزی که به زبان اسپانیولی تکلم می‌کند، مدرسه زمینه‌هایی را فراهم می‌سازد که در آنها اسپانیولی به‌عنوان زبان آموزش و ارتباط به‌کارمی‌رود. برای تحقق چنین دیدگاهی به آموزگاران

---

2. Navaho   3. Hopi

4. language maintenance

دوزبانه نیاز است. طبق قانون، برنامه‌های حمایت از زبان در مدارسی باید اجرا شود که در آنها دانش‌آموزانی باشند که زبان بومی‌شان غیر از انگلیسی است.

به‌موازات اجرای برنامه‌های حمایت‌اززبان، برای سخنگویان انگلیسی غیرمعیار نیز احتمالاً می‌توان برنامهٔ حمایت از لهجه را تدارك دید. درواقع، چنین برنامه‌ای می‌تواند بخشی از دیدگاهی باشد که لهجهٔ معیار را به‌منزلهٔ مکمل لهجهٔ غیرمعیار می‌آموزد، نه به‌عنوان جایگزین آن. سیاست حمایت از زبان یا لهجه، که در آن لهجهٔ معیار انگلیسی جایگزین زبان یا لهجهٔ بومی نمی‌شود، به‌کودکان فرصت می‌دهد تا بدون کنارگذاشتن زبان یا لهجهٔ بومی خود، لهجهٔ معیار را یاد بگیرند و آن‌را به‌کار برند.

خواندن و نوشتن

کودکانی که به یکی از لهجه‌های غیرمعیار انگلیسی سخن می‌گویند یا بومی‌زبانان زبان انگلیسی نیستند، به‌هنگام یادگیری خواندن و نوشتن با مشکلات خاصی روبرو می‌شوند. درسالهای نخست مدرسه، مواد نوشتاری به‌یك نا آشنا به‌آنان ارائه می‌شود و انتظار می‌رود که همانند فردی که به‌لهجهٔ معیار سخن می‌گوید، بتوانند آنها را بخوانند. این مشکل وقتی حادتر می‌شود که تقریباً درهمهٔ مدارس، برای ارزشیابی توانایی خواندن، ازکودکان خواسته می‌شود تا باصدای بلند بخوانند. آموزگاران گاهی اوقات توانایی درك معنای نوشته را با توانایی تلفظ الگوهای انگلیسی معیار خلط می‌کنند. یادگیری خواندن گاهی‌اوقات برای کودکان تبدیل به‌یك تکلیف دشوار می‌شود؛ همچنین، یادگیری لهجهٔ دوم هم کارسهلی نیست. کودکی که انتظارمی‌رود این‌دورا همزمان انجام دهد، بالطبع درهردو پیشرفتی نخواهند داشت.

آموزگاران درس خواندن باید بین خطاهای مربوط به‌خواندن وتفاوتهای تلفظی، دستوری وواژگانی‌منبعث بادقت بسیارتمایزقایل شوند. کودکانی که به‌هنگام بلندخواندن، واژهٔ *pen* را به‌صورت *pin* تلفظ می‌کنند، الزاماً در تشخیص *e* و *i* مشکلی ندارند. ممکن است درلهجهٔ آنان (خواه منطقه‌ای، خواه اجتماعی) پیش از همخوان خیشومی فقط واکهٔ [I] ظاهر شود. کودکان می‌دانند که این واژه *pen* است، وازمعنای آن آگاهند، اما آن‌را براساس قواعد واجی خود تلفظ می‌کنند. کودکان و نیز بزرگسالان، از دانش زبانی خود در امرخواندن استفاده می‌نمایند، وهدف اصلی آنان درك معنای متون نوشتاری است. درصورتی که آنان معنای متون را درك کنند، صورت روساختی خاصی که به‌هنگام بلند خواندن تولید می‌کنند، ربطی به موضوع نخواهد داشت. برای مثال، جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(5) a. I looked for you last night.
b. I look fo you las night.

(6) a. Sally is at the library every day.
b. Sally be at the library every day.

درهردو مورد فوق، کودکانی به‌لهجهٔ غیرمعیار سخن می‌گویند، ممکن است جملهٔ (a) را باصدای بلند به‌صورت جملهٔ (b) بخوانند، درنتیجه آموزگار هم بخواهد تلفظ آنها را اصلاح کند. اما، هم (5b) و هم (6b)، فقط مشخصه‌های لهجه‌های غیرمعیار زبان انگلیسی را منعکس می‌کنند. ازاین‌رو، در (5b)، لهجهٔ بومی کودك ممکن است طوری باشدکه درآن خوشه‌های همخوانی پایانی، بجز در گفتار بسیار رسمی، تولید نشود وپس از واکه نیز [r] حذف گردد. ظاهر نشدن شناسهٔ زمان‌گذشته، یعنی [t] در واژهٔ *look*، الزاماً بدین معنا نیست‌که کودك معنای جمله را درك ننموده و آن‌را به‌صورت زمان حال تعبیر کرده است. دلیلی وجود ندارد فرض‌کنیم که دراین مورد درخواندن خطایی رخ داده است. به‌طریق مشابه، در (6b)، جایگزینی واژهٔ *is* با *be* ازسوی کودك، در واقع حاکی ازاین است‌که وی جمله را کاملاً درك کرده است، زیرا، همان‌گونه‌که در مورد (6a) گفته شد، کاربرد *be* دقیقاً یك‌کنش عادی کودکان است. اصلاح‌کردن جمله‌های (5b) و(6b) بی‌تردیدکودك را بیشتر گیج خواهدکرد. البته، نبایـد این‌را بدین‌گونه تعبیر کرد که‌آموزگار نتواند در موقعیتهای دیگر انگلیسی معیار را تـدریس کند، لیکن مشکلات مربوط به‌خواندن و تفاوتهای لهجه‌ای بایدبه‌منزلهٔ دوموضوع جداگانه تلقی‌شوند.

برخی از پژوهشگران تعلیم و تربیت وجامعه‌شناسی زبان در تلاشی به‌منظور جدا-کردن خواندن ازگونه‌گونی لهجه‌ای پیشنهادکرده‌اندکه برای کودکانی‌که به‌لهجه‌های غیرمعیاری که از انگلیسی معیار بسیار متفاوتند صحبت می‌کنند، مواد درسی خاصی فراهم‌شود. درتدوین‌چنین موادی از املای عادی انگلیسی‌استفاده خواهد شد، اماجمله‌های آن به‌صورت ساختهای دستوری لهجهٔ غیرمعیار خواهد بود. برای مثال، مواد درسی انگلیسی سیاهپوستان جمله‌هایی مانند (3)، (4)، و(6b)، و همچنین جمله‌های دارای دو صورت منفی و سایر ساختهای دستوری مورد استفاده در انگلیسی سیاهپوستان را در بر خواهد داشت، اما نه ازآن لهجهٔ معیار را. در نتیجه، دانش‌آموز وآموزگار می‌توانند ذهن خودرا به‌خواندن واقعی متمرکزکنند، و فراگیری انگلیسی معیار را به‌زمانی دیگر موکول‌نمایند. بعداً، دانش آموز می‌تواند دانش‌خود دربارهٔ خواندن را درموردخواندن انگلیسی معیار، کـه آن‌را به‌منزلهٔ لهجهٔ دوم یـاد می‌گیرد، به‌کار بندد. پیشنهاد مربـوط

به‌تربیت این قبیل لهجه خـوانهای خاص، نسبتاً جدید، و بی‌تردید جـدال‌انگیز است. اجرای این‌قبیل برنامه‌های خواندن، که عملاً از آن‌گونه خواننده‌ها استفاده می‌کنند، اغلب هم با مخالفت شدید آموزگاران ومقامات مدرسه، وهم والدین کودکانی‌کـه می‌بایست این موواددر اختیار آنان قرار گیرند، روبرو شده است. والدینی‌که می‌خواهندکودکانشان لهجهٔ معیـار انگلیسی را یاد بگیرند، گـاهی اوقات مواد درسی تهیه شده براساس لهجهٔ غیرمعیار را مانعی در برابر فراگیری انگلیسی معیـار توسط کودکانشان می‌انگارند. اما، افرادی‌که از این برنامه حمایت می‌کنند، چنین قصدی نـدارند و اغلب بسختی می‌توانند والدین‌را متقاعدکنندکه کودکان می‌توانند بدین‌طریق خواندن‌را بسیار آسانتر بیاموزند، تا درفرصتی بعد، بتوانند برلهجهٔ معیار تسلط یابند.

همهٔ متخصصان لهجه‌هـای اجتماعـی و خـواندن، پیشنهاد مربـوط به خواننده‌های لهجه‌های غیراستاندارد را تأیید نمی‌کنند. در واقع بـرخی استدلال می‌کنند که وجـود چنین خواننده‌هایی ضروری نیست و احتمالاً طراحی و به‌کارگیری مؤثراین قبیل برنامه‌ها غیر ممکن می‌نماید. ازآنجاکه همهٔ لهجه‌های انگلیسی وجوه تشابه بسیاری دارند، اکثر آنچه‌که در کتابهای درسی سنتی برای‌کودکان برنامه ریزی شده است، برای سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار و نیز برای آنان کـه برلهجه‌های معیار سخن می‌گـویند، قابل درك می‌باشد. اما، در حوزه‌هایی‌که بین آنها تفاوت وجود دارد، در برابر مـواد درسی تهیه شده از دیدگاه سنتی برای سخنگویان لهجهٔ غیرمعیار، واکنشهای احتمالی بروز می‌کند. نخست آنکه، ممکن است‌کودکان برخی موارد جزئی معنا را، بدون اینکه تأثیرزیادی در درك کل مطلب داشته باشد، از دست بدهند. دوم آنکه، کودکان می‌توانند انگلیسی‌معیار نوشتاری را بفهمند، حتی اگربه‌آن تکلم‌نکنند (بسیاری ازسخنگویان لهجه‌های غیرمعیار می‌توانند صورت گفتاری لهجه‌هـای معیار را درك نمایند). سوم اینکه، اگر از کودکان خواسته شود تا باصدای بلند بخوانند، همان‌گونه‌که در مثالهای (5) و (6) دربالا نشان داده شد، ممکن است لهجهٔ معیار متن را به لهجـهٔ خود «ترجمه» کنند. ازاین‌رو، نیـاز به مواد درسی خـاص در قالب لهجه‌هـای غیرمعیار مـورد سؤال است، و تا زمانی که پژوهشهای آزمایشی چشمگیری برای تأیید این قبیل مـواد درسی به‌عمل نیاید، احتمال گسترش وکاربرد وسیع آنها نمی‌رود. افزون برآن، تعیین محتوای صحیح این قبیل مواد درسی دشوار است. برای مثال، انگلیسی سیاهپوستان لهجه‌هـای متعدد و متفاوتـی دارد. کلیهٔ کـودکانی‌که به زبـان انگلیسی سیاهپوستان سخن می‌گـویند، دقیقاً مثل هم صحبت نمی‌کنند. درنتیجه، نویسندهٔ مواد درسی بـه‌لهجهٔ انگلیسی سیاهپوستان، شایـد به‌صورتی اختیاری، تصمیم بگیردکـه‌کـدام مشخصه‌هـای انگلیسی سیاهپوستان را درکتاب درسی

بگنجاند. این قبیل کتابهای درسی نیاز به‌آموزگارانی نیز دارند که با لهجهٔ مورد نظر به اندازهٔ کافی آشنایی داشته باشند؛ امادرعمل همیشه چنین نمی‌شود. خواه مواد خواندنی خاصی به‌کار برده شود وخواه به‌کار نرود، هم تجربهٔ پژوهشی و هم کلاسی حاکی از این هستندکه کودکان هنگامی خواندن را بهترازهمه یاد می‌گیرند،که خواندن ازهر گونه تلاش آموزگار به‌منظور تدریس لهجهٔ معیار برای آنان‌که لهجهٔ بومی‌شان غیرمعیار می‌باشد، کامل جدا نگه داشته شود.

درست همان‌گونه که برای متبحرشدن دانش‌آموز در خواندن باید مسئلهٔ خواندن ازلهجه جدا نگه‌داشته شود، نوشتار و لهجه نیز باید ازهم تفکیك گردند. تشویق کودکان به نوشتن به لهجهٔ بومی خود به‌معنای کنارنهادن املا، نقطه‌گذاری، آغازکردن جمله با حرف بزرگ، یا ایجاد پاراگراف نیست، زیرا، اصول حاکم براین‌مسایل، نه‌تنها درمورد لهجه‌های معیار، که درمورد لهجه‌های غیرمعیارنیزکاربرد دارند. نامعقول می‌نماید از کودکان‌خردسال انتظارداشته باشیم‌که پیش‌ازیادگیری کاربرد صورتهای دستوری انگلیسی معیار در گفتارشان، آنها را درنوشته‌های خود به‌کاربرند. درصورتی‌که انگلیسی معیار پس‌ازآغاز یادگیری نوشتن یا همزمان با آن تدریس شود، درسها و تکالیف مربوط به‌خواندن را می‌توان یا به انگلیسی معیار یا به لهجهٔ بومی دانش‌آموز ارائه‌کرد. مهم‌این است‌که خواسته مشخص شود.

زمانی استفاده‌ازنوشته‌های خلاق را صرفاً برای دانش‌آموزان دورهٔ دبیرستان حفظ می‌کردند، اما برنامه‌های آموزش ابتدایی جدید اغلب حاوی آن‌است. هدف برخی جنبه‌های نوشتن خلاق، القای مفهوم واقعیت‌گرایی و جدیت به‌خواننده می‌باشد. برای دستیابی به‌این هدف می‌توان از دولهجه‌گویی‌که دربالا ذکرش رفت بهره جست و، چه در دبستان چه در دبیرستان، به دانش‌آموزان فرصت داد تا درتکالیف نوشتاری خود ازهردولهجه استفاده‌کنند. برای مثال، یك داستان‌کوتاه می‌تواند حاوی متنهایی توصیفی به زبان انگلیسی معیار باشد، اما مکالمه‌های آن، درصورتی‌که برای شخصیتها مناسبت داشته باشد، می‌تواند به انگلیسی غیرمعیارباشد. به‌طریق مشابه،کودکان دوزبانه می‌توانند تکالیف نوشتاری خودرا هم به انگلیسی وهم به‌زبان دیگری انجام دهند. علاوه‌برمکالمه‌ها در داستان، شعرو نمایشنامه نیز عرصه‌های با ارزشی برای‌کاربرد لهجه‌های معیار و غیرمعیار، ونیزسایرزبانها هستند. آموزگاران باتجربه بسهولت می‌توانند امکانات دیگری هم ایجاد نمایند.

بسیاری‌ازعوامل موردبحث دربارهٔ سطح دبستان، درمورد خواندن ونوشتن درسطح دبیرستان نیزصدق می‌کنند. اما، افزون‌برآن، باید متذکرشدکه هرچه سن و توانایی

خواندن کودکان بالا می‌رود، معمولاً آثارادبی‌ای به‌آنها عرضه می‌شودکه حاوی لهجه‌های منطقه‌ای و اجتماعی متعددی‌است (مانند نوشته‌های جان‌اشتاین‌بك، مارك تواین، و جیمز بالدوین). ما انتظارداریم که‌کودکان بتوانند، با کمك نظام آموزشی‌مان، نوشته‌های لهجه‌های غیرازلهجهٔ خودرا نیز درك‌کنند. پس، معقول می‌نمایدکه استفاده‌از لهجهٔ معیار بومی درنوشتهٔ خود دانش‌آموزمجازباشد، وحتی‌مورد تشویق قرار گیرد. به‌هنگام تدریس این لهجه‌های غیرمعیار ممکن‌است بطور غیرمستقیم به‌کاربرده‌شوند تا به‌دانش‌آموزکمك کنند تا برآگاهی خود ازتفاوتهای موجود بین لهجه‌ها و موقعیتهای مناسبی‌که لهجه‌ها در آن به‌کارمی‌روند، بیفزاید. برای مثال، آموزگارمی‌تواند ازنوعی شیوهٔ «ترجمه» استفاده کندکه درآن نخست مواد درسی بیشتر با تأکید برمحتوا نوشته می‌شود تا با تأکید بر صورت زبانی یا سبك، و سپس، به‌گونه‌ای تغییرداده شود تا عاری‌ازهر گونه صورت زبانی غیرمعیار باشد. بحث پیرامون لهجه وتفاوتهای سبکی ممکن‌است بخشی‌ازاین فرایند تجدیدنظر را تشکیل دهد.

خلاصه

آنان‌که با تعلیم وتربیت‌کودکانی‌سروکاردارندکه لهجهٔ بومی‌شان غیرمعیارمی‌باشد، باید مشخص‌کنندکه‌کدام‌گونهٔ انگلیسی معیار با چه‌هدف و با چه‌شیوه‌ای بایدآموزش‌داده شود. هرچند این مسایل درخارج‌از حیطهٔ مسایل حرفه‌ای زبان‌شناس قراردارند، اما درصورتی‌که بخواهیم بحث و حل مسایل به‌صورتی علمی انجام پذیرد، برخی مفاهیم بنیادی درزبان‌شناسی باید موردملاحظه قرارگیرد.

استفادهٔ‌کودك ازانگلیسی غیرمعیار را نباید با مشکلات رشد زبانی خلط‌کرد، زیرا کودك معمولاً لهجهٔ بومی خود را به‌صورتی عادی و کامل فرا می‌گیرد. اما، این لهجه ممکن‌است درنوشتن و خواندن مشکلات خاصی پدیدآورد، بویژه اگرآموزگاران در جدانگه‌داشتن تدریس انگلیسی معیار و تدریس این مهارتهای زبانی ناکام بمانند.

جُستار بیشتر

۱ـ نامهٔ زیر توسط یك دخترسیزده‌ساله‌ای‌که زبان بومی‌اش زبان ناواهو می‌باشد، به نویسنده ارسال‌شده‌است. وی زبان انگلیسی را دریك‌مدرسه محلی واقع درمحل‌سکونت طایفه ناواهو درنیومکزیکو یادگرفته‌است. ازآنجاکه پدرومادرومادربزرگ او انگلیسی نمی‌دانند، او درمنزل فقط به‌زبان ناواهو سخن می‌گوید. فرض‌کنیدکه نامهٔ زیر به‌یکی‌از لهجه‌های انگلیسی، که ازآن شما متفاوت می‌باشد، نوشته‌شده است. آیا تفاوتهای موجود

دراملا و نحو، در درك شما اثر چشمگیری می‌گذارد؟ درمورد کودکی که لهجهٔ بومی‌اش غیرمعیار است، اما می‌کوشد نوشته‌های مربوط به لهجه معیار را بخواند، چه‌نتایجی استنتاج می‌کنید؟

Dear frend.

I would like to writing you. a letter to yon. My grand-mom is find. She is very old now and I have no grand far-ther he died long time ago when I was little girl. My sister is makeing clothe. The Bus driver is to lazy and the Bus al-ways have a flat tire. Our little goat are big now. The wea-ther over here is hat and rain. Have a nice day to all you family. Mary christmas happy New Year. I forget one more to say. Have a nice vacation.

۲ــ ازیك سخنگوی انگلیسی معیار، که نامهٔ فوق را ندیده است، بخواهید آن‌را با سرعت معمولی بخواند وسعی نماید محتوایش را درك‌کند. خواندن وی را ضبط‌کنید. هرگونه اختلاف بین نوشتهٔ چاپی و گفته‌های خواننده را مورد ملاحظه قراردهید. آیا این اختلافها بازتابی از لهجهٔ خود خواننده هستند؟ این مسئله، چه‌چیزی را درمورد فرایند خواندن روشن می‌سازد؟

۳ــ مفهوم تحلیل خطاها را (که درفصل ۲۳ موردبحث قرارگرفت) درمورد نامهٔ فوق بطور غیررسمی اعمال‌کنید و حداقل شش جنبهٔ تلفظ و نحو انگلیسی معیار را که برای سخنگویان زبان ناواهو اشکال ایجاد می‌کنند و نیز درآن ظاهرنمی‌شوند، فهرست‌کنید.

فصل ۲۷

سالهای پایان مدرسه

درسالهای پایان مدرسه معمولاً آموزش مربوط به زبان از خواندن، نوشتن، و املای پایه به‌جنبه‌های پیچیده‌تر زبان گذر می‌کند. کلیهٔ دانش آموزان دبیرستان، وهمچنین دانشجویان، اغلب دروسی را در زمینهٔ «دستور زبان» انگلیسی وکاربرد خلاق وزیبایی‌شناختی زبان درنظم ونثر می‌گذرانند، آموزگارانی‌که به‌هریك از این حوزه‌های زبانی می‌پردازند، می‌توانند ازمفاهیم بنیادی زبان‌شناسی وشناختن ماهیت زبان بطور اعم وزبان انگلیسی بطور اخص، بهره جویند. همان‌گونه‌که در مورد آموزش ابتدایی گفته شد، کل این‌دانش برای عرضه‌کردن به‌دانش‌آموزان مناسب‌نیست، اما مهم این‌است‌که آموزگاران خود دربارهٔ زبان اطلاعاتی داشته باشند.

کلاس زبان

در این‌کتاب ما بسیاری از جنبه‌های انگلیسی را، یعنی از فرایندهای واژه‌سازی تا گونه‌گونی لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای را، مورد بررسی قرار دادیم. ما دستور زبان را به‌منزلهٔ قواعد و اصولی توصیف کردیم‌که معنی جمله را به‌تلفظ آن ارتباط می‌دهد، و متذکر شدیم‌که این اصول و مجموعهٔ قواعد، بی‌اندازه پیچیده و انتزاعی هستند، آنان‌که پیچیدگی زبان را تشخیص می‌دهند، متحیر می‌مانند، واینکه انسانها می‌توانند در دوران کودکی برزبان بومی خود تسلط یابند، منعکس کنندهٔ استعدادهای شگرف ذهن انسان است. اما، سالهاست‌که کلاسهای انگلیسی متعارف، جالبترین جنبه‌های زبان را به‌خاطر دیدگاه تجویزی از زبان انگلیسی ودستور زبان، به‌دست فراموشی سپرده‌اند. درکلاسهای «دستور زبان» معمولاً دانش آموزان درکلاسهای «دستور» معمولاً دربارهٔ قواعدی که اصول جمله‌سازی در زبان انگلیسی را منعکس می‌کنند، چیزی نمی‌آموزند، همچنین،

دربارهٔ نتایج حاصل از عملکرد این قواعد از قبیل ابهام و تفسیر، به آنان آموزش داده نمی‌شود. در عوض، دراین قبیل کلاسها کاربرد «صحیح» عناصر واژگانی جداگانه تأکید می‌شود. ازاین‌رو، تفاوتهای موجود بین *can* و *may*، *shall* و *will*، و*who* و*whom* کانون توجه قرار می‌گیرد، علی‌رغم این واقعیت که، چنین تمایزهایی بیشتر در کتابهای درسی است و بندرت در گفتار ظاهر می‌شود. به‌هنگام پرداختن به‌نحو، فقط سطحی‌ترین جنبه های روساخت تعداد محدودی از جمله‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. کاربرد عناوین مقوله‌های دستوری و تجزیهٔ جمله‌های نمونه به‌کمك نمودار، حتی روساخت دستور زبان را هم مشخص نمی‌کند. چون دربارهٔ دستور زبان انگلیسی فقط همین اندازه یادگرفته می‌شود، درنتیجه بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند پیچیدگی نظام ارتباطی‌ای را تشخیص دهندکه خودآن‌را می‌دانند و به‌کارمی‌برند، و طبعاً، علاقهٔ اندکی به مطالعهٔ زبان پیدا می‌کنند، یا آن‌را کم ارزش می‌انگارند.

درسالهای اخیراین‌وضعیت، هرچند بتدریج، دگرگون‌شده است. اکنون، گذراندن حداقل یك درس زبان‌شناسی برای دانشجویان دوره‌های تربیت معلم اجباری است، درنتیجه، آموزگاران جوانتر اغلب در مقایسه با همکاران مسن‌تر خود از زبان انگلیسی برداشتی مفصلتر، معتبرتر، وجامعتر دارند. بی‌تردید، باگذراندن یك درس یا خواندن یك کتاب مقدماتی نمی‌توان برای یك‌کلاس زبان درسطح دبیرستان مطلب کافی فراهم نمود. اما مقدمات زبان‌شناسی می‌تواند زیربنای آتی‌آموزگار مآل‌اندیش رافراهم سازد. بدون داشتن اطلاعاتی اولیه از ماهیت واقعی زبان، هیچ آموزگاری نمی‌تواند حتی بی‌علاقگی دانش‌آموزان خود به مطالعهٔ زبان انگلیسی را درمان‌کند.

دانش‌آموزان بی‌درنگ متوجه نمی‌شوند که زبان بومی‌شان ارزش مطالعه کردن را دارد، و مهم است‌که آموزگاران هم براین واقعیت واقف باشند. دلایل معتبری برای مطالعهٔ زبان انگلیسی در دبیرستان وجود دارد، اما، اگر آموزگار این دلایل را متذکر نشود، اکثر دانش‌آموزان برداشتهای فردی خودرا معیار قرار خواهند داد.

یکی‌ازفرصتهای‌زیربنایی فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت‌جدیداین‌است‌که دانش‌آموزان، درطی آموزش رسمی خود، باید نوعی خودشناسی ایجادکنند تا به‌کمك آن بتوانند استعدادهای بالقوهٔ خودرا به‌عنوان یك انسان تشخیص دهند. دانش‌آموز را می‌توان درراستای ترویج استعدادهایش به‌طرق مختلف‌راهنمایی‌کرد. طرح برنامه‌های‌مطالعهٔ مستقل، ایجاد فرصتهایی برای اظهار وجود، وعرضهٔ دروسی در مورد رشته‌های مربوط به انسان وذهن وی، همه دراین‌باره ارزشمندند. هیچ یك از موضوعات مربوط به انسان به‌اندازهٔ مطالعهٔ زبان پیچیدگی ذهن را روشن نمی‌سازد. افرادی که دربارهٔ زبان و اصول انتزاعی و دربارهٔ

نظام گسترده‌ای از قواعد تشکیل دهندۀ زبان می‌دانند، درواقع چیزی دربارۀ خودمی‌دانند.

هدف انسان‌گرایانۀ خودآگاهی، خود، ارزش پی‌گیری را دارد، اما برای مطالعۀ زبان دلایل عملی‌ای نیزوجود داردکه باید آنها را به‌دانش آموزان متذکر شد.

درفصل پیشین ذکر گردیدکه حتی نوجوانان نیز اغلب ازاهمیت زبـان درقضاوت مردم روی یکدیگر آگاهند. تشخیص نکات مربوط به‌گونه‌گونی لهجۀ اجتماعی بـرای افرادی مهم است‌که می‌خواهند درجامعۀ ما،که ازنظر زبانی ناهمگن می‌باشد، بطور مؤثر عمل‌کنند. حتی شناخت گونه‌گونیهای زبانی برای دانش‌آموزان دبیرستانی نیز می‌تواند ارزش عملی داشته باشد. برای مثال، متخصصان تعلیم وتربیت‌بخوبی به‌این واقعیت‌واقفند که افرادی که زبان انگلیسی معیار صحبت می‌کنند، تقریباً همیشه، در آزمونها، فعالیتهای کلاسی، و در سایر موارد آموزشی، نمرات بـالاتری ازدانش آموزانی می گیرند کـه به‌اندازۀ آنان باهوش هستند، اما به‌لهجۀ غیرمعیار وکمتر سخن می گویند. ازدیدگاه عینی و زبان‌شناسی محض، این وضعیت ممکن است غیرعادلانه جلوه‌کند، اما چون چنین وضعی عملاً وجود دارد، دانش‌آموزان باید برای روبرویی باآن آماده شوند.

ما زبان را اکثرا بطورخودکار به‌کار می‌بریم و به‌شیوۀ بیان خـود خیلی‌کم آگاهانه توجه می‌کنیم. اما گاهی اوقات در زندگی هرکسی مواردی پیش می‌آیدکـه‌کنترل زبان برایش مهم می‌شود. برای مثال، به‌هنگام نوشتن، ثبت واژه‌هـا وساختهایی‌کـه شخص در گفتار به‌کار می‌برد، کافی‌نیست. زبان نوشتاری معمولاً رسمی‌تر ازگفتار است، وواژه‌های ادیبانه‌تر وساختهای نحوی پیچیده‌تری رادر خود دارد. دانش‌آموزانی‌که از این تفاوتها مطلع نیستند، ممکن است در انشاها ومقاله‌های خود، نه به‌خاطر اینکه سخنی برای گفتن نداشته باشند بلکه به‌خاطر بیان آنها بـه‌شیوه‌ای نادرست،نمرۀ کم بگیرند. درس زبـان انگلیسی‌ای که خوب طرح‌ریزی‌شده باشد، باید حاوی بحثهایی درمورد تفاوتهای موجود بین انگلیسی نوشتاری وگفتاری باشد. اطلاع ازاین‌قبیل تفاوتها می‌تواند به‌دانش‌آموزان کمک‌کند تاسبک نوشتۀ خودرا تغییردهند.

آگاهی اززبان نتایج عملی دیگری نیز به‌بار می‌آورد، برای مثل، پدیدۀ ابهام را مورد ملاحظه قرار دهید. درگفتار، بافت وجریان سریع محاوره اغلب جمله‌هـای مبهم را ازنظر پنهان می‌سازد، وشنونده متوجه آنها نمی‌شود. اما، در نوشتار، ازآنجاکه خواننده برای ملاحظه دقیق هرجمله فرصت کافی‌دارد، ابهـام مشخص‌تر می‌شود، درنتیجه وی از ارتکاب آن اجتناب می‌ورزد. همۀ سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند به‌کمک دانش‌زبانی خود موارد مبهم را تشخیص دهند، امـا اگر شخص آگاهانه از وجود ابهام مطلع نباشد؛ به‌هنگام نـوشتن و سخن گفتن بسهولت آن‌را نادیده می گیرد. دانشجویانی که ابهام را،

هرچند بطـور غیررسمی، به‌عنوان یکی ازجنبه‌های زبان مورد مطالعه قرار داده‌انـد، در نوشته‌های خوداحتمالاً بیشترمتوجه جمله‌های مبهم می‌شوند، درنتیجه، پیش از تسلیم‌کردن مقالات خود، درآنها تجدید نظرمی‌کنند.

اطلاع آگاهانه ازروابط تفسیری موجود در زبان می‌تواند به‌ایجاد سبك نوشتاری خوب نیزکمك کند. متنی‌که‌کلیهٔ جمله‌های آن‌ساخت نحوی یکسانی‌داشته باشد، یکنواخت می‌شود. دانشجویی‌که به‌هنگام مطالعهٔ زبان‌تحت آموزش مسایلی ازقبیل همپایگی، درونه‌سازی وگشتارهای اختیاری قرار گرفته است، می‌تواند بااستفاده ازاین فرایندهای نحوی، جمله‌های نامطلوب را به‌جمله‌های مطلوب تبدیل نماید.

گواه مشخصی وجودندارد تا تأییدکندکه مطالعهٔ دستور زبان صوری به‌طور خودبخود باعث بهبودی توانایی نوشتن می‌شود. زبان‌شناسان پیشنهاد نمی‌کنندکه در دانشکده یا دردبیرستان دروس مربوط به‌نوشتن بایـد مطالعهٔ مفصل قواعد واصولی را دربرگیرند که در دستور صریح وصوری زبان‌انگلیسی ارائه می‌شوند. نکتهٔ مورد بحث این است‌که، اگر دانشجویـان از جنبه‌هـای عـام زبان، از قبیل ابهـام و تفسیر، مطلع باشند، احتمالاً می‌توانند به‌هنگام تجدیدنظـر در نوشته‌هایشان ازآن قبیل اطلاعات بهـره جویند، نخستین نوشته‌های آنان ممکن است‌جالب نباشد، اما حساسیت فزاینده‌شان نسبت به‌برخی جنبه‌های زبان می‌تواند به‌توانایی تشخیص نارساییهای نوشته‌هایشان‌کمك کند.

در نتیجه، برای مطالعهٔ زبان تعدادی دلایل عملی وجود دارد. اما نیازی نیست‌کـه کلاس‌زبان وسیلهٔ کسل‌کننده‌ای برای دستیابی به‌یك هدف‌مفیدباشد. قواعد مفصل، صوری وصریحی که زبان‌شناس به‌هنگام توصیف زبان انگلیسی ارائه می‌دهد، همیشه برای‌کلاس دبیرستان مناسب نیست. درحالی‌که آموزگار باید ژرف‌ساختها و قـواعد مربوط به جملهٔ مبهمی مانند جملهٔ (1) را بفهمد، دانش آمـوزان می‌توانند با نسبت دادن تعبیرهای مختلف به آن، ابهام را به‌صورتی غیرصوری‌تر مورد بررسی قرار دهند.

(1) Biting dogs can become tiresome.

معلمان زبـان انگلیسی به‌عوض تأکید بـر قواعد صوری دستور زبان، می‌توانند از قابلیت‌دسترسی به‌زبان‌نیز استفادهٔ مؤثر کنند. برای‌بررسی‌زبان، دانشجویان نیز به‌آزمایشگاه یاکتاب درسی خاصی ندارند. فقط از طریق توجه به‌شیوهٔ سخن گفتن دیگران هم می‌توان درمورد زبان انگلیسی بسیار آموخت.

مشاهده وتجزیه‌وتحلیل زبان رایج رامی‌توان براساس منابع متنوعی انجـام دادکه دردسترس اکثر مردم این جامعه قرار دارد. آگهیهای تجارتی‌تلویزیونی را مورد ملاحظه

قرار دهید. گاهی اوقـات از دانشجویان خـواسته می‌شود تا به‌عنوان تکلیف جملـه‌های تلویزیون را درسرتاسر یك شب مشاهده‌کنند. آنان روز بعد به‌همراه نمونه‌هایی ازابهام، ایهام، لهجه‌های غیرمعیار، و سایر مشاهدات جالب دربارهٔ زبان بـه‌کلاس بازمی‌گردند. برای مثال، زنجیـره‌ای ازمثلها شعار مندرج در جملهٔ (2) را نزدیك به‌یقین به‌علت وجود ابهام دروازهٔ *accommo dating* برگزیده‌اند، زیرا می‌توان این واژه را یـا به‌عنوان «خوش برخورد ومهربان» و یا به‌عنوان «فراهم‌کنندهٔ وسایل آسایش» تعبیرکرد.

(2) We are the most accommodating people in the world.

نویسندگان برنامه‌های تبلیغاتی مربوط به نـوعی صبحانهٔ غله‌ای‌کم‌کالری، برای آن دسته ازبینندگانشان‌که به‌زبان مسلط بودند، مجموعه‌ای ازآگهیهای تجارتی‌را تهیه‌کردند که حاوی یك مورد ابهام‌دار بود، امـا بعداً نکتهٔ مورد نظر خودرا بطـور غیرمبهم بیان می‌داشتند. این آگهیهای تجارتی یك مادر ودختر را نشان می‌داد که هردو لاغر بودند و بسیار شبیه هم می‌نمودند. نـامزد این دختر، مادرش را با دختر عوضی می‌گـرفت و در لحظه‌ای که مادر جمله‌ای از جملات زیر را به‌زبان می‌آورد، از او معذرت می‌خواست.

(3) Oh, that's all right, we're often mistaken.

یا،

(4) Oh, that's all right, we're often confused.

به‌دنبال آن، این آگهیهای تجارتی باجمله‌ای مثل (5) دوباره تکرار می‌شد، کـه چندان‌کمکی به حل مسئله نمی‌کرد.

(5) Oh, that's all right; people often confuse us.

کسی‌که از موضوع ابهام مطلع باشد، بدشواری مـی‌تواند بپذیرد که یك نویسندهٔ حرفه‌ای از روی بی‌ملاحظگی چنان جمله‌هایی را تولیدکرده باشد. بدون توجـه به‌اینکه این ابهام حاصل بی‌ملاحظگی است یانه، سرانجام جملات (3)، (4)، و(5) با جمله‌های (6) و(7)، که از جذابیت‌کمتری برخوردارند، اما غیرمبهم می‌باشند، جایگزین می‌شود.

(6) Oh, that's all right; we're often mistaken for one another.

(7) Oh, that's all right; we do look alike.

یك مباحثهٔ نسبتاً فراموش شده‌ای در مورد زبان و تبلیغات چند سال پیش هنگامی روی داد که یك کارخانهٔ سیگارت‌سازی جملهٔ (8) را به‌عنوان آگهی تبلیغاتی خود بر گزید.

(8) Winston tastes good like a cigarette should.

بسیاری ازشنوندگان، درنتیجهٔ آموزش متمادی درمورد کاربرد «صحیح» *like* و *as*، اظهارکردند که جملهٔ فوق «غیردستوری» است، وحتی برخی از مردم ازخریدن این نوع سیگارت احتراز کردند. اما، کاربرد واژهٔ *like* در جملهٔ (8) منعکس کنندهٔ کاربرد عادی اکثر آمریکاییها در آن زمان بود، و علی‌رغم اینکه برخی از مردم آن‌را انگلیسی غیرمعیار تلقی‌می‌کردند، این کارخانه برای حفظ شعارخود، مبارزهٔ تبلیغاتی بسیار موفقیت‌آمیزی را به انجام رسانید.

همان گونه که در مورد هر موضوعی می‌توان گفت، درصورتی که مطالعهٔ زبان به‌صورتی جالب عرضه گردد، بیشتر مؤثر واقع می‌شود. کلاسهای دستور زبان انگلیسی قدیمی، با تأکید برنکات غیرمهم کاربرد زبان نهادن یکی از برچسبهای اجزای کلام برواژه‌ها و ترسیم نمودار برای جمله‌ها، هم برای دانش‌آموزان خسته‌کننده بود و هم در ایجاد تغییراتی درکاربرد زبان تقریباً بی‌اثر می‌نمود. مردم همچنان ضمیر موصولی *who* را درجمله‌هایی به‌کار می‌برند که آموزگارانشان برکاربرد *whom* در آنها پافشاری‌می‌کنند. یك دیدگاه جدیدتر، توصیفی، و عینی نسبت به‌این قضیه، همانند آنکه دراین‌کتاب‌ارائه شد، نمی‌تواند موجد تغییرات زیادی درکاربرد زبان شود. اما، معمولاً چنین دیدگاههایی آگاهی بیشتر دربارهٔ زبان، انعطاف‌پذیری بیشتر نسبت به‌گونه‌گونی لهجه‌ای، وتشخیص مسایل بنیادین در حوزه‌های عملی‌ای مانند یادگیری زبان خارجی می‌شود.

کلاس ادبیات

به‌هنگام مطالعهٔ نثر یا نظم، دو مسئلهٔ باید مورد بررسی قرار گیرد: پیام نویسنده چیست و چگونه وی آن‌را بیان می‌کند. مسئلهٔ نخست در ارتباط بامحتوای اثر ادبی قرار می‌گیرد؛ مسئله دوم باصورت آن ارتباط پیدا می‌کند. این دو رابطهٔ متقابلی با یکدیگر دارند، وبدون درنظر گرفتن این دو، وطریقی‌که این اندیشه‌ها به‌کمك زبان بیان می‌شود، نمی‌توان اثر ادبی را درك‌کرد یا ازآن لذت برد. زبان انگلیسی، و نیز هرزبان بشری دیگر، ساختهای متنوعی راکه می‌توانند برای بیان معنای خاصی به‌کار روند، در اختیار سخنگویان خود قرار می‌دهد. به‌عبارت دیگر، همهٔ زبانها امکانات متعددی برای تفسیر دارند. انتخاب هریك ازاین امکانات توسط نویسنده شالودهٔ سبك ادبی را تشکیل‌می‌دهد.

درکلاس ادبیات نمی‌توان از دانشجویان انتظار داشت که هرنوع تحلیل سبکی را به‌کار بندند، مگر اینکه درمعرض امکانات بیانی موجود درزبان خود قرار گرفته باشند. به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

(9) The book that is red **looks** interesting.

(10) The red book looks interesting.

هم جملهٔ (9) و هم جملهٔ (10) جمله‌های معمولی هستند، و ژرف‌ساختها و معانی یکسانی دارند. اما، اثر القایی آنها متفاوت می‌باشد. جملهٔ (10) از جملهٔ (9) دارای تأثیر بیشتری است. حضور یک جمله وارهٔ موصولی کامل در روساخت جملهٔ (9) بین واژهٔ *book* و *interesting* فاصله ایجاد می‌کند، حال آنکه حضور صفت ساده درجملهٔ (10)، که پیش از اسم ظاهر می‌شود، تأکید روی رنگ کتاب را کاهش می‌دهد و توجه را به‌واژهٔ *interesting* متمرکز می‌کند. موقعی‌که خواننده درکتابی‌با یکی ازاین‌جمله‌ها روبرو می‌شود، ممکن است معنای اصلی آن‌را درك کند و بگذرد. اما درك کامل منظور نویسنده فقط موقعی امکان‌پذیر است که خواننده از جایگزینهای ناگزیدهٔ نویسنده مطلع باشد. ازاین‌رو، هربحث جامع مربوط به سبك دریك‌اثر ادبی، نه‌تنها صورت بیان واقعی را بلکه امکاناتی را نیز که می‌توانستند به‌کار روند، باید مورد توجه قرار دهد درك‌زبان و آگاهی از آن درمطالعهٔ ادبیات نقش حیاتی ایفا می‌کند.

بسیاری از زبان‌شناسان به تحلیل و نقد ادبی کمکهایی کرده‌اند. در واقع، این حوزه‌های مطالعاتی قرنهاست که با یکدیگر مرتبطند؛ ملاحظات علمای مکتب اسکندرانی یونان باستان را، که در فصل یك تشریح شد، به‌خاطر بیاورید. زبان‌شناسان جدید برای تحلیل سبك ادبی سه دیدگاه پیشنهاد کرده‌اند.

زبان ادبی اغلب ازکاربرد معمولی وهرروزهٔ زبان متفاوت است، زیرا از عناصر واژگانی، ساختهای نحوی، وتوالیهای واجی‌ای استفاده می‌کند که از آن مورد استفاده در محاوره متفاوت می‌باشند. این گفته بویژه درمورد شعرصدق می‌کند. درنتیجه، یکی‌از دیدگاهای بررسی زبان‌شناختی‌سبك ادبی، به‌مشخص‌کردن تقابلهای موجود بین کاربرد ادبی زبان وکاربرد معمولی‌تر آن می‌پردازد.

دومین کمك زبان‌شناس به‌تحلیل سبکی از این واقعیت ناشی می‌شود که امکانات تفسیری موجود در زبان، نویسندگان را مجاز می‌سازد تا شیوهٔ بیان اندیشه‌های خود را برگزینند. بررسی دقیق آثار نویسندگان وشاعران متعدد نشان می‌دهد که برخی از نویسندگان از الگوهای دستوری یا توالیهای واجی خاصی بیشتر استفاده می‌کنند. این

واقعیت تاحدودی توانایی برخی از افراد پرمطالعه را در تشخیص نویسندهٔ متن از روی سبك وی، توجیه می‌کند.

سومین طریق تحلیل ادبیات محدوده به مطالعهٔ یك شعر خاص یا گزیده‌ای از نثر می‌شود. ازاین دیدگاه می‌توان ساخت درونی اثر ادبی را بررسی کرد و تکرار واحدهای زبانی را مورد ملاحظه قرار داد. برای مثال، قافیه و معلی[1] که عبارت است از تکرار واحدها یا توالیهای آوایی، والگوهای وزنی ازقبیل وتدمقرون پنج رکنی[2] مستلزم الگوی هجایی خاصی در هرسطراست که درآن هجاهای تکیه‌دار با آرایش خاصی ظاهر می‌شوند. درنثر، الگوهای ساختهای نحوی را می‌توان ملاحظه نمود، از قبیل کاربرد همپایگی در متنی که درآن بین دومفهوم متضاد تقابل وجود داشته باشد.

همهٔ این دیدگاهها، البته بادرجات تأکید مختلف، مبتنی براین واقعیت هستند که زبان مورداستفادهٔ نویسنده اختیاراتی به‌وی می‌دهد، حال آنکه، ازسوی دیگر، محدودیتهای خاصی نیز برحوزهٔ عمل او اعمال می‌کند. یك شعر یا یك‌نثر زمانی برای خواننده قابل درك می‌شود که براساس نظام زبانی بنیادین مشترك بین نویسنده و خواننده بیان شود. ازاین‌رو، اگرشعری در قالب وتدمقرون پنج رکنی نوشته شود، براساس یك الزام وزنی عام، هجاهای زوج آن باید تکیه‌دار تولید شود. شاعرانی که این قالب وزنی را برمی‌گزینند، باید عناصر واژگانی خودرا چنان انتخاب کنند که تکیه‌های درون واژه‌ها مناسب باالگوی وزنی باشد. اگرالگوی وزنی مستلزم واژه‌ای باشدکه درآن تکیه روی نخستین هجا ظاهر گردد، شاعر آزاد است باتوجه به‌مفهوم مورد بیان خود، مثلاً یکی از واژه‌های *lóvely*، *sínful*، *lústy*، یا *sólemn* را برگزیند. به‌هرحال، الگوهای تکیه‌ای‌زبان انگلیسی‌وی را ازگزینش‌واژه‌هایی‌مانند *adóred*، *unkínd*، *undecíded*، یا *flambóyant* باز می‌دارند.

به‌هنگام نوشتن به یك‌لهجهٔ خاص، یعنی موقعی که نویسنده می‌کوشد لهجهٔ اجتماعی یا منطقه‌ای مورد استفادهٔ شخصیتهای داستان یا نمایشنامهٔ خودرا به‌خوانندگان القاکند، زبان نقش خاصی را ایفا می‌کند. برای تحلیل دقت و تأثیر کاربرد لهجه، خواننده باید باواقعیتهای مربوط به‌گونه‌گونی لهجه‌ای زبان خود آشنا باشد. تعدادی از نویسندگان معاصر، خود بومی‌زبانان لهجه‌هایی هستند که می‌کوشند آنها را به نمایش گذارند؛ بدین‌ترتیب، آنان می‌توانند این لهجه‌ها را دقیقتر از نویسندگانی منعکس کنند که، درگذشته، فقط تصوری ازلهجه‌های غیرمعیار یا لهجه‌های منطقه‌ای غیرخودی داشتند و

---

1. alliteration
2. iambic pentameter

اطلاعاتشان دربارهٔ آنها اندك بود. در ادبیات لهجه‌ای پیشین کاربرد لهجهٔ چشمی[3] رواج داشت، یعنی، ارائهٔ واژه‌هایی که املای آنها از صورت نوشتاری عادی متفاوت بود، البته بدون توجه به‌اینکه این املاها واقعاً منعکس‌کنندهٔ تفاوتهای تلفظی هستند، یا نه. به‌عنوان مثال، املای *sez* به‌عوض *says* را مورد ملاحظه قرار دهید. بی‌تردید، *sez* نزدیکترین صورت نوشتاری‌ای است که به کمك حروف الفبای ما می‌توان تلفظ معیار، عادی، وواقعی [sɛz] را منعکس کرد. اما، نویسنده‌ای که صورت نوشتاری *sez* را به‌کار می‌برد، معمولاً می‌کوشد به‌خواننده این‌اندیشه را القا کند که شخصیت مورد نظروی به‌یك لهجهٔ غیرمعیار سخن می‌گوید. خوانندگانی که از تلفظ واقعی این واژه بی‌اطلاع هستند هستند، حتی ممکن است باور کنند که این‌لهجهٔ چشمی انعکاس دقیقتری از تفاوتهای تلفظی است. اما، خواننده‌ای که از واج‌شناسی زبان انگلیسی آگاه باشد، لهجهٔ چشمی را به‌منزلهٔ یك وسیلهٔ کاملا سبکی، که باتلفظ واقعی ارتباطی ندارد، تلقی می‌کند.

اما ازطرف دیگر، برخی ازنویسندگانی که درمنعکس‌کردن گونه‌گونیهای لهجه‌ای تبحر زیادی دارند، باکاربرد مشخصه‌های واجی یانحوی نابجا در گفتار شخصیتهایشان، گفتار واقعی را تحریف نیز می‌کنند؛ آنان با کاربرد یکنواخت این صورتها از این مسئله غافل می‌مانند که این مشخصه‌ها فقط تحت شرایطی خاص وبا محدودیتی خاص به‌کاربرده می‌شوند. برای مثال، نویسنده‌ای ممکن است شخصیتی از طبقهٔ اقتصادی‌ـ‌اجتماعی پایین را معرفی نماید که همواره [n] را به‌جای‌واج معیار [ŋ] به‌کار می‌برد ودرنتیجه، به‌جای ***something***، ***going***، و***interesting***، ازصورتهای املایی ***somethin***، ***goin***، و ***interestin*** استفاده بکند. هرچند درست است که در بسیاری ازلهجه‌های غیرمعیار واج [n] به این شکل ظاهر می‌شود، اما تعداد وقوع آن صددرصد نیست. درگفتار غیررسمی، سخنگویان چنین لهجه‌هایی گهگاه واج [ŋ] را به‌کار می‌برند، و در وضعیتهای رسمی‌تر نیز تقریباً همیشه ازآن استفاده می‌کنند. درنتیجه، دراین گونه ارائهٔ یك چنین گفتاری برای شخصیت از سوی نویسنده ازنظر زبانی ازدقت کافی برخوردارنیست، هرچندکه ازنظر سبکی ممکن است هنوز هم مؤثر افتد.

مطالعهٔ کاربرد زبان در ادبیات نباید الزاماً محدود به ادبیات «خوب» و سنتی‌ای گردد که درکلاسهای انگلیسی معمول دردبیرستانها معرفی می‌شود. بسیاری از همان‌اصول و بینشهای مربوط به‌کاربرد ادبی را می‌توان ازسایر منابع زبان انگلیسی کسب‌کرد. مقالات مندرج در روزنامه‌ها ومجلات، اطلاعیه‌های منتشرشده از سوی دولت وصنایع در

---

3. eye dialect

مطبوعات، ونوشته‌های تبلیغاتی هم می‌توانند برای یافتن تکنیکهای کاربرد زبان، که بویژه در بیان مفاهیم مؤثرند، مورد بررسی قرار گیرند. برای مثال، دراطلاعیه‌های منتشر شده از سوی سازمان دفاع ایالات متحده[4]، از مجموعه عناصر واژگانی خاص و ساختهای نحوی ویژه استفاده می‌شود (سبکی که گاهی اوقات آن‌را سبك حکومتی[5] نامند)، به‌طوری که می‌توان آن‌را باعناصر واژگانی وساختهای نحوی‌ای‌که برخی‌از انواع شعرو نثر ادبی را مشخص می‌کنند، مقایسه‌کرد. مطالعهٔ خود زبان، می‌توان با زندگی واقعی و و موقعیتهایی‌که دانشجویان هرروزه باآنها مواجه می‌شوند، مرتبط ساخت.

خلاصه

کلاسهای دبیرستانی سنتی بر توصیفهای سطحی، وگاهی اوقات منسوخ اصول و کاربرد زبان تأکید می‌ورزند، این دیدگاه تنگ نظرانه محدود، جالبترین وباارزش‌ترین جنبه‌های زبان راکه می‌توانند در مدارس مورد بررسی قرارگیرند، نادیده می‌گیرد. یکی از وظایف اصلی معلمان دبیرستانها عبارت است از ارائهٔ طرح درس، به‌طریقی‌که دانش آموزان بتوانند کاربردهای عملی، ونیز مزایای‌کلی مطالعهٔ زبان بومی خودرا درك کنند. بابحث پیرامون موضوعاتی ازقبیل ابهام، تفسیر، لهجه‌های اجتماعی، کاربرد زبان گفتاری ونوشتاری، وپیچیدگی نظام زبانی، درس زبان می‌تواند به‌رشد ذهنی دانش‌آموزان کمك کند، احتمالاً مهارتهای نوشتن آنان را بهبود بخشد، وبرآگاهی و درك قدر آنان ازکاربرد هرروزهٔ زبان بیفزاید.

سطح‌مطالعهٔ سبك ادبی را می‌توان با اطلاعات مربوط به‌زبان به‌مقدار زیادی ارتقا بخشید. خوانندگان فقط موقعی می‌توانند سبك خاص نویسندگان برای بیان اندیشه‌هایشان را تشخیص دهند، که از صورتهای زبانی ممکن دیگری که آنان می‌توانستند به‌کاربرند، مطلع باشند. تنها زمانی امکان ارزشیابی درست و مؤثر ازادبیات مربوط به‌لهجه‌ها وجود داردکه خوانندگان دربارهٔ گونه‌گونی لهجه‌ای واقعی اطلاعاتی در اختیار داشته باشند.

جُستار بیشتر

۱ــ درحال حاضر، یکی از مسایل مهم متخصصان تعلیم وتربیت آمریکا کاهش‌مشهود توانایی خواندن ونوشتن درمیان فارغ‌التحصیلان دبیرستان ودانشجویان دانشگاه است. عوامل بسیار متعددی این وضع را پدید آورده‌اند، اما مسئولین تعلیم و تربیت هنوز

4. U.S. Department of Defense 5. governmentese

پیرامون مهمترین عوامل مؤثر در این باره اتفاق نظر پیدا نکرده‌اند. با استفاده از دانش خود دربارهٔ زبان‌شناسی، زبان‌ویادگیری زبان، اثرات احتمالی موارد زیررا روی‌توانایی خواندن و نوشتن مورد بحث قراردهید. چه عوامل دیگری دراین باره ممکن‌است دخالت داشته باشند؟

(الف) حذف دستور زبان انگلیسی سنتی مورد لزوم ازبرنامهٔ دروس دبیرستان.

(ب) افزایش زمان تماشای تلویزیون.

(ج) کاهش تجارب مربوط به‌خواندن ونوشتن دردبیرستان.

(د) افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان دبیرستانی‌ای که بومی زبانان لهجه‌های غیرمعیار زبان انگلیسی هستند و جهت ادامهٔ تحصیل به دانشگاه می‌روند.

(ه) تحول کاربرد زبان درسرتاسر جامعه ازسبك رسمی به غیر رسمی.

۲ـ درسی درمورد لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای را به‌منظور ارائه به‌گروهی از دانش‌آموزان دبیرستان فراهم نمایید. درصورت امکان، از مدیریت یك دبیرستان محلی اجازه بگیرید و آن درس را تدریس کنید.

۳ـ قطعه شعر کوتاهی را انتخاب کنید (بیشتر ازچهارده سطر نباشد) وازطریق فهرست‌کردن موارد زیر آن‌تحلیل نمایید (۱) مواردی‌که شاعردر آنها ازکاربرد محاوره‌ای وعادی زبان انحراف پیداکرده است (۲) ساختهای نحوی‌ای که شاعر از آنها بکرات استفاده کرده است برای مثال، توالی صفتها، گروههای همپایه، ترتیب واژه‌ها به‌طور معکوس، جمله‌های دارای چند صورت منفی. همین شعر را به‌صورت نثرباز نویسی کنید.

انجام سخن

درنخستین نیمهٔ قرن کنونی، زبان‌شناسان آمریکایی عموماً داده‌های مربوط به‌جنبه‌های قابل مشاهدهٔ زبان را جمع آوری کردند. دربیست‌سال گذشته، پژوهشهای زبان‌شناختی‌نوین در توجیه و نیز توصیف زبان پیشرفت چشمگیری کرده است. در این کتاب ما بسیاری از فرضهای بنیادین، نتایج پژوهشها، وکاربرد زبان‌شناسی معاصر را مورد بررسی قرارداده‌ایم، اما، همان‌گونه که درمورد کلیهٔ بررسیها صادق است، از ذکر بسیاری ازمطالب چشم‌پوشی کرده، یا بطور گذرا به‌آنها پرداخته‌ایم. هیچیك از موضوعات این کتاب بطور عمیق مورد بحث قرار نگرفته است. خواننده‌ای که می‌خواهد برداشت کاملتری از زبان داشته باشد، اکنون باید به‌کتابها، مقالات، ودروس پیشرفته‌تری مراجعه کند.

زبان‌شناسان نیز به‌کارخود ادامه خواهند داد، زیرا هرچه دربارهٔ زبان بیشتر آموخته می‌شود، پرسشهای بیشتری مطرح می‌گردد. مافقط در آغاز راه درك میزان انتزاعی بودن وپیچیدگی زبانهای بشری هستیم. ازآنجاکه فقط سطحی‌ترین جنبه‌های نظام زبانی را می‌توان بطور مستقیم مشاهده نمود، بررسی زبان کاری است دشوار، جدلی، و درعین‌حال شوق‌آور. برای پژوهندگان زبان‌شناسی، بینشهای متعلق به‌زمان گذشته جالب می‌نمایند. هرچند درمورد ماهیت زبان کشفیات مهمی صورت گرفته است، اما بی‌تردید بسیاری از جنبه‌های زبان هنوز ناشناخته، توجیه نشده باقی مانده وحتی هنوزتوجه‌کسی را بخودجلب نکرده‌اند، برای مثال، دربارهٔ ساختهای نحوی زیرساختی ورابطهٔ موجود بین نحو و معناشناسی، آموختنی بسیار است. حتی در حوزهٔ واج‌شناسی نیز کار زبان‌شناس به‌پایان نرسیده است. نظام جهانی مشخصه‌های آوایی باید موردآزمایش قرارگیرد وپالوده شود، ونظامهای واجی تعداد زیادی اززبانها باید بررسی گردد و ویژگیهای جهانی آنها باید مشخص شود.

آگاهی فزاینده از تأثیر متقابل عوامل زبانی و غیرزبانی بریکدیگر، درعرصهٔ دانش وکنش زبانی سخنگویان، حتی تلاش شدیدتری برای انجام پژوهشهای زبان‌شناختی آینده می‌طلبد. اکنون، زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان وجامعه‌شناسی زبان به خاطر توجه به‌عواملی که قبلاً هرکدام ازاین‌حوزه‌ها بررسی آنهارا به‌عهدهٔ حوزهٔ دیگرواگذارمی‌کرد، درحال آمیخته شدن هستند. مطالعات مربوط به‌کاربردشناسی ومعنا شناسی زایا، که درفصل ۱۷ از هر دو ذکری به‌میان آمد، این روند را نشان می‌دهد. درعرض ده‌سال آینده، موضوعات مورد توجه زبان‌شناسان ممکن است بسیار متفاوت از آنهایی باشندکه امروزه مورد تأکید قرار می‌گیرند. گاهی اوقات دانشجویان چنین وضعی را مشکل‌آفرین می‌پندارند، اما این درواقع به‌منزلهٔ نشانهٔ پیشرفت درک ما از زبان بشری است.

هرچه درك ما اززبان وکاربرد آن افزایش می‌یابد، زبان‌شناسان ومتخصصان سایر رشته‌های مربوطه باید درنظریه‌ها، روشها، تکنیکهای مربوط به‌حوزه‌های عملی‌ای از قبیل آموزش زبان خارجی، به‌عمل آورند. تنها به واسطهٔ این‌قبیل کوششهاست‌که نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی‌می‌توانند برای کلیهٔ‌افرادی که درجامعهٔ ما ازپیشرفتهای آتی بهره‌مند خواهند شد، مؤثر واقع شوند.

درسرتاسر طول تاریخ، یکی از مهمترین تلاشهای دانشمندان مطالعهٔ خودانسان بوده است. انسان به‌خاطر داشتن زبان، در میان موجودات زمین منحصر به فرد می‌باشد. مطالعهٔ زبان موجب آشکار شدن خصوصیات ذهن انسان می‌شود، و درنتیجه، مارا در درك انسان یاری می‌دهد. زبان‌شناسی دانشی‌است‌که به‌دنبال تعمیمها و توجیهات مربوط به‌زبان است، عینیت و صورت بندی صریح و آزمودن فرضیه‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد، اما، علاوه برآن رشته‌ای است مربوط به‌علوم انسانی‌که باارزشترین، استثنایی‌ترین و جهانی‌ترین مایملك انسان- یعنی‌زبان- را مورد پژوهش قرار می‌دهد.



واژه نامهٔ فارسی ـ انگلیسی

آ

آرایش واژه word order

آناغون babbling

آواشناسی نظام‌مند systematic phonetic

آهنگ intonation

الف

ابداع coining

ابهام ambiguity

ادات particle

استعاره metaphor

اسم سازی nominatization

اصول محاوره‌ای conversational principles

الفبای آوانگار phonetic alphabet

اندام مولد صوت articulator

اندامهای گفتار vocal tract

انسدادی ـ سایشی affricate

انگلیسی پیجین pidgin English

انگیزش یکپارچه integrative motivation

انگیزش وسیله‌ای instrumental motivation

ب

باز low

بازسازی درونی internal construction

بخش آوایی phonological component

بخش پایه base component

بخش نحوی syntactic component

بی قاعده گرایان anomalists

بومی گرا nativist

پ

پسوند suffix

پسین back

پوشیده coverd

پیوسته continuant

پیش‌انگاری presupposition

پیش ـ انگلیسی pre-English

پیش ـ زبان pre-language

پیشوند prefix
پیشین front

ت

تار آواها vocal cords
تجربه گرا empiricist
تجویزی prescriptive
تحلیل تقابلی contrastive analysis
تحلیل خطاها error analysis
تخصیص narrowing
تداخل زبانی linguistic interference
ترکیب سازی compounding
تعمیم بافتی contextual generalization
تغییر ساختی structural change
تفسیر paraphrase
تقلیدی ـ حفظی mimicry - memorization
تکرار recursion
تکواژ morpheme
تکواژ آزاد free morpheme
تکواژ دستوری grammatical morpheme
تکواژشناسی morphology
تکواژ قاموسی lexical morpheme
تکواژگونه allomorph
تکواژ مقید bound morpheme
تکیه stress
تمایز دهنده distinctive
تمرین الگویی pattern practice
توان غیربیانی illocutionary force
توانش زبانی linguistic competence
توصیف کننده modifier
توصیف ساختی structural description
توصیفی descriptive
تیز strident
تیغه blade
تیغه ای coronal

ج

جایگاه تولید position of articulation
جدول matrix
جغرافیای لهجه ای dialect geography
جفت کمینه minimal pair
جملهٔ درونه ای embedded sentence
جملهٔ سؤالی ضمیمه ای tag question
جملهٔ متمّمی complement sentence
جملهٔ ناهمپایه complex sentence
جمله واره clause
جمله وارهٔ موصولی relative clause
جملهٔ همپایه compound sentence
جهانیهای زبانی language universals

ح

حرف خوانی phonics
حرف ربط conjunction
حشو redundant
حفرهٔ خیشوم nasal cavity
حنجره larynx

خ

خردگرایی rationalism

خلاقیت creativity

خیشومی شدگی nazalization

د

درج واحدآوایی segment insertion

درونه سازی embedding

دستور حالت case grammar

دستور زایا generative grammer

دستوری grammatical

دمش aspiration

دندانی dental

دولبی bilabial

دو لهجه گویی کارکردی
functional didialectim

ر

روابط حالتی case relations

روابط معنایی semantic relations

روالهای کشف discovery procedures

روساخت surface structure

روش تطبیقی comparative method

روش دستور - ترجمه
grammer-translation method

روش مستقیم direct method

رهش دفعی abrupt release

ریشه root

ریشه شناسی etymology

ز

زایایی productivity

زبان language

زبان اولیه proto-language

زبان مبدأ source language

زبان میانجی lingua franca

زبان هدف target language

زبان شناسی در زمانی (تاریخی) diachronic (historical) linguistics

زبانشناسی ساختگرا structural linguistics

زبان شناسی گشتاری
transformational linguistics

زبان شناسی همزمانی synchronic linguistics

زیروبمی pitch

زیرساخت underlying structure

ژ

ژرف ساخت deep structure

س

ساخت انتزاعی remote structure

ساخت منطقی logical structure

ساخت سازه ای constituent structure

ساختار construction

سازه constituent

سازنده formative

سایشی fricative

سبک style

سخت tense

سخن کودکانه baby talk
سمت گیری lateralization
سوفسطاییان Sophists

ش

شناختی cognitive
شنود دوگوشی dichotic listening

ص

صورت ضمیری pro-form
صورت قالبی cliché
صورتهای ابتدایی proto-forms

ط

طبقات آوایی classes of sounds

ع

عبارت اصطلاحی idiomatic expression
عصب شناسی زبان neurolinguistics
عنصر بسیط prime
عینیّت objectivity

غ

غلت glide
غیردستوری ungrammatical

ف

فرایند پس ساز back formation
فعل کنشی performative verb
فلسفهٔ مدرس گرا scholastic philosophy

ق

قابل پیش بینی predictable
قاعدهٔ حشو redundancy rule
قاعدهٔ واجی phonological rule
قباحت obscenity
قدامی anterior
قرض گیری borrowing
قلب آوایی spoonerism
قواعد ساخت سازه ای constituent structure rules
قواعد گروه ساختی phrase structure rules
قاعدهٔ گشتاری transformation rule

ک

کاربردشناسی pragmatics
کام palate
کریول creole
کشش length
کفایت adequacy
کناری lateral
کنترل کننده regulative
کنشگر agent
کنش پذیر patient
کنش زبانی linguistic performance
کنشهای گفتاری speech acts
کوتاه سازی shortening
کیفیّون modistae

گ

گرده برداری calque

گروه اسمی noun phrase

گره node

گذرا transitive

گسترش extension

گشتار transformation

گفتار speech

گفتار خاموش subvocalization

گفته utterance

گوشی ـ زبانی audio-lingual

ل

لهجه dialect

لهجهٔ چشمی eye dialect

لهجه شناسی منطقه ای regional dialectology

لهجهٔ فردی idiolect

لهجهٔ معیار standard dialect

لهجهٔ غیرمعیار non-standard dialect

م

متّضاد antonym

متمم complement

محاوره ای colloquial

محمول proposition

مدخل واژگانی lexical entry

مرحلهٔ تلگرافی telegraphic stage

مرحلهٔ جمله واژه ای holophrastic stage

مشخصهٔ آوایی phonetic feature

مشخصهٔ نحوی syntactic feature

مضاعف سازی reduplication

مُعَلّی alliteration

معناشناسی تعبیری interpretive semantics

معناشناسی زایا generative semantics

میان زبان interalanguage

میانوند infix

ن

ناگذر intransitive

ناهمگونی dissimilation

نحو syntax

نرمکامی velar

نظام تقریبی approximation system

نظام واجی phonological system

نظریهٔ معیار standard theory

نظریهٔ معیار گسترش یافته
ext nded standard theory

نظریهٔ معیار گسترش یافتهٔ تجدید نظر شده
revised extended standard theory

نقش نحوی syntactic function

نمای آوایی phonetic representation

نمای واجی phonemic representation

نمودار درختی tree diagram

نمودار گروهی phrase marker

نمودار گروه ساختی phrase structure marker

نواخت tone

نواخت افتان falling tone

نواخت افتان ـ خیزان falling - rising

نواخت خیزان rising tone
نواخت زیرهموار high level pitch
نیم واکه semivowel

و

واج phoneme
واج شناسی phonology
واج شناسی فونمیک phonemics
واحدهای زبر زنجیری suprasegmentals
واژ ـ واج morphophonemics
واژگان lexicon
واژهٔ محوری pivot word
واژهٔ اختصاری acronym
واژه خوانی whole-word approach
واژه های طبقه باز open class words
واژهٔ کمّی quantifier
واژه های کودکانه nursery words
واژه نگار logographic
واژه های ادیبانه learned words
واکه vowel
واکه ای vocalic
وتد مقرون پنج رکنی iambic pentameter
واکهٔ مرکب diphthong
وضعیّت آمادگی prespeech position
وند affix
وند اشتقاقی derivational affix
وند تصریفی inflectional affix

هـ

هجا syllable
هجایی syllabic
هم آرا homonym
هم آیی co-occurance
هماهنگی واکه vowel harmony
همپایگی conjoining
همخوانی consonantal
همگونی assimilation
هم معنا synomym

واژه نامهٔ انگلیسی ـ فارسی

A

abrupt release رهش دفعی
acceptibility قابلیّت پذیرش
acronym واژهٔ اختصاری
adequacy کفایت
affix وند
affricate انسدادی ـ سایشی
agent کنشگر
alliteration مُعلّی
allomorph تکواژگونه
alveolar لثوی
ambiguity ابهام
analogists قیاسیون
anamalists بی قاعده گرایان
anterior قدامی
antonym متّضاد
approximation system نظام تقریبی
articulator اندام مولد صوت
aspiration دمش
assimilation همگونی
audio - linguale گوشی ـ زبانی

B

baby talk سخن کودکانه
back پسین
back formation فرایند پس ساز
base component بخش پایه
bilabial دولبی
blade تیغه
borrowing قرض گیری
bound morpheme تکواژ مقیّد
babbling آناغون

C

calque گرده برداری
case grammer دستور حالت
case relations روابط حالتی
class of sounds طبقات آوایی

clause جمله واره
cliché صورت قالبی
cognitive شناختی
coining ابداع
colloquial محاوره ای
comparative method روش تطبیقی
complement متمم
complement sentence جملهٔ متممی
complex sentence جملهٔ ناهمپایه
compounding ترکیب سازی
compound sentence جملهٔ همپایه
conjoinig همپایگی
conjunction حرف ربط
consonant همخوان
consonantal همخوانی
constitutive rule قاعدهٔ سازنده
constituent سازه
constituent structures ساختهای سازه ای
constituent structures rules
قواعد ساخت سازه ای
contextual generalization تعمیم بافتی
continuant پیوسته
contour tone languages
زبانهای نواختی ناهموار
contrastive analysis تحلیل تقابلی
conversational principles اصول محاوره ای
co-occurrance هم آیی
cooing اغ و بور
coronal تیغه ای
covered پوشیده
creole کریول
creativity خلاقیت

D

deep structure ژرف ساخت
dental دندانی
derivational affix وند اشتقاقی
diachronic (historical) linguistics
زبان شناسی در زمانی (تاریخی)
dialect لهجه
dialect geography جغرافیای لهجه ای
dialect leveling یکنواخت سازی لهجه ای
dichotic listening شنود دوگوشی
diphthong واکهٔ مرکب
direct method روش مستقیم
discovery procedures روالهای کشف
dissimilation ناهمگونی
distinctive تمایزدهنده

E

embedding درونه سازی
embedded sentence جملهٔ درونه ای
empiricist تجربه گرا
error analysis تحلیل خطاها
etymology ریشه شناسی
experiencer تجربه گر
extended standard theory
نظریهٔ معیار گسترش یافته

extension گسترش

eye dialect لهجهٔ چشمی

F

falling-rising tone نواخت افتان ـ خیزان

falling tone نواخت افتان

foreign language زبان خارجی

formative سازنده

free morpheme تکواژ آزاد

fricative سایشی

front پیشین

functional didialect دولهجه گویی کارکردی

G

generative grammer دستور زایا

generative semantics معناشناسی زایا

glide غلت

grammatical morpheme تکواژ دستوری

grammar-translation method روش دستور ـ ترجمه

H

high بسته

high level pitch نواخت زیر هموار

holophrastic stage مرحلهٔ جمله واژه ای

homonym هم آوا

I

iambic pentametery وتد مقرون پنج رکنی

idiolect لهجهٔ فردی

idiomatic expression عبارت اصطلاحی

illocutionary force توان غیربیانی

infix میانوند

inflectional affix وند تصریفی

instrumental motivation انگیزش وسیله ای

integrative motivation انگیزش یکپارچه

internal construction ساخت درونی

interpretive semantics معناشناسی تعبیری

intonation آهنگ

intransitive ناگذر

L

language زبان

laguage universals جهانیهای زبانی

larynx حنجره

lateral کناری

lateralization سمت گیری

learned words واژه های ادیبانه

length کشش

level (register)tone language زبان نواختی هموار

lexical entry مدخل واژگانی

lexical morpheme تکواژ قاموسی

lexicon واژگان

lingua franca زبان میانجی

linguistic competence توانش زبانی

linguistic in terference تداخل زبانی

linguistic performance کنش زبانی

logical structure ساخت منطقی

logographic واژه‌نگار

low باز

M

matrix جدول

metaphor استعاره

mimicry - memorization تقلیدی - حفظی

minimal pair جفت کمینه

modifier توصیف‌کننده

modistae کیفیّون

morpheme تکواژ

morphology تکواژشناسی

morphophonemics واژ - واج

N

narrowing تخصیص

nasal cavity حفرهٔ خیشوم

nasalization خیشومی شدگی

nativist بومی گرا

neurolinguistics عصب شناسی زبان

node گره

non-standard dialect لهجهٔ غیرمعیار

noun phrase گروه اسمی

nursery words واژه های کودکانه

O

objectivity عینیّت

obscenity قباحت

open class words واژه های طبقه باز

P

palate کام

paraphrase تفسیر

particle ادات

patient کنش‌پذیر

pattern practice تمرین الگویی

performative verb فعل کنشی

phoneme واج

phonemics واج شناسی فونمیک

phonemic representation نمای واجی

phonetic alphabet الفبای آوانگار

phonetic feature مشخّصهٔ آوایی

phonetic representation نمای آوایی

phonics حرف خوانی

phonology واج شناسی

phonological component بخش آوایی

phonological rule قاعدهٔ واجی

phonological system نظام واجی

phrase marker نمودار گروهی

phrase structure marker نمودار گروه ساختی

phrase structure rules قواعد ساخت سازه ای

pidgin English انگلیسی پیجین

pitch زیروبمی

pivot word واژهٔ محوری

position of articulation جایگاه تولید
pragmatics کاربردشناسی
predictable قابل پیش بینی
pre-English پیش انگلیسی
prefix پیشوند
pre-language پیش زبان
prescriptive تجویزی
prespeech position وضعیت آمادگی
presupposition پیش انگاری
prime عنصر بسیط
productivity زایایی
pro-form صورت ضمیری
proto-forms صورتهای ابتدایی
proto-language زبان ابتدایی

R

rationalism خردگرایی
recursion تکرار
redundant حشو
redundancy rule قاعدهٔ حشو
reduplication مضاعف سازی
regional dialectology لهجه شناسی منطقه ای
regulative کنترل کننده
relative clause جمله وارهٔ موصولی
remote structure ساخت انتزاعی
revised extended standard theory
نظریهٔ معیار گسترش یافته تجدیدنظر شده
rhetoric علم بیان
rising tone نواخت خیزان
root ریشه

S

scholastic philosophy فلسفهٔ مدرس گرا
second language زبان دوم
segment insertion درج واحدآوایی
semantic relations روابط معنایی
semivowel نیم واکه
shortening کوتاه سازی
Sophists سوفسطائیان
source language زبان مبدأ
speech گفتار
speech acts کنشهای گفتاری
spoonerism قلب آوایی
standard dialect لهجهٔ معیار
standard theory نظریهٔ معیار
stop انسدادی
stress تکیه
strident تیز
structural change تغییر ساختی
structural description توصیف ساختی
structural linguistics زبان شناسی ساختگرا
style سبک
subvocalization گفتار خاموش
surface structure روساخت
suffix پیشوند
suprasegmentals واحدهای زبر زنجیری
syllabic هجایی
syllabile هجا

U

underlying structure زیرساخت

ungrammatical غیردستوری

utterance گفته

V

velar نرمکامی

velume نرمکام

vocal cords تار آواها

vocal tract اندامهای گفتار

vocalic واکه ای

vowel واکه

vowel harmony هماهنگی واکه ای

W

whole word approach واژه خوانی

word order آرایش واژه

synochronic linguistics زبان شناسی همزمانی

synonym هم معنا

syntactic component بخش نحوی

syntactic feature مشخّصهٔ نحوی

syntactic function نقش نحوی

syntax نحو

systematic phonetics آواشناسی نظام مند

T

tag question جملهٔ سؤالی ضمیمه

target language زبان هدف

telegraphic stage مرحلهٔ تلگرافی

tense سخت

transformation گشتار

transformational linguistics
زبان شناسی گشتاری

transformational rules قواعد گشتاری

transitive گذرا

tree diagram نمودار درختی

فهرست زبانها

گ

ل

م

ن

و

هـ

ی

فهرست موضوعی

ب

ك

گ

ل

م

ن

و

* * *

کتابشناسی

Akmajian, Adrian, and Heny, Frank. 1975. *An Introduction to the Principles of Transformational Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Anderson, Wallace L., and Stageberg, Norman C., eds. 1975. *Introductory Readings on Language*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Anttila, Raimo. 1972. *An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*. New York: Macmillan.

Arlotto, Anthony. 1972. *Introduction to Historical Linguistics*. Boston: Houghton Mifflin.

Arthur, Bradford. 1973. *Teaching English to Speakers of English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Atwood. E. Bagby. 1962. *The Regional Vocabulary of Texas*. Austin: University of Texas Press.

Bach, Emmon, and Harms, Robert T., eds. 1968. *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bar-Adon, Aaron, and Leopold, Werner F., eds. 1971. *Child Language: A Book of Readings*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Baratz, Joan C., and Shuy, Roger W., eds. 1969. *Teaching Black Children to Read*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Bloom, Lois, Hood, Lois, and Lightbown, Patsy. 1974. "Imitation in Language Development: If, When, and Why." *Cognitive Psychology*, 6:380–420.

Bloomfield, Morton, and Haugen, Einar, eds. 1974. *Language as a Human Problem*. New York: W. W. Norton.

Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Burt, Marina K. 1971. *From Deep to Surface Structure: An Introduction to Transformational Syntax*. New York: Harper & Row.

Cattell, N. R. 1969. *The New English Grammar: A Descriptive Introduction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chall, Jeanne S. 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.

Chastain, Kenneth. 1971. *The Development of Modern-Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Chomsky, Carol. 1969. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. MIT Press Research Monograph Series, No. 57. Cambridge, Mass.

Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

———. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

———. 1972a. *Language and Mind*. Enlarged ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

———. 1972b. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.

———. 1975. "Questions of Form and Interpretation." *Linguistic Analysis*, 1:75–109.

———. 1976. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.

———, and Halle, Morris. 1965. "Some Controversial Questions in Phonological Theory." *Journal of Linguistics*, 1:97–138.

———. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.

Cole, Peter, and Morgan, Jerry L., eds. 1975. *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

Dale, Philip S. 1976. *Language Development: Structure and Function*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dato, Daniel P., ed. 1975. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1975: Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Dillard, J. L. 1972. *Black English: Its History and Usage in the United States*. New York: Random House.

———. 1976. *American Talk: Where Our Words Come From*. New York: Random House.

Dillon, George L. 1977. *Introduction to Contemporary Linguistic Semantics*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Dingwall, William Orr, ed. 1971. *A Survey of Linguistic Science*. College Park: Linguistics Program/University of Maryland.

Dinneen, Francis P. 1967. *An Introduction to General Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Di Pietro, Robert J. 1971. *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Durr, William K., ed. 1967. *Reading Instruction: Dimensions and Issues*. New York: Houghton Mifflin.

Emery, Donald W. 1973. *Variant Spellings in Modern American Dictionaries*. Rev. ed. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Emig, Janet A., Fleming, James T., and Popp, Helen M., eds. 1966. *Language and Learning*. New York: Harcourt, Brace & World.

Fasold, Ralph W., and Shuy, Roger W., eds. 1970. *Teaching Standard English in the Inner City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Ferguson, Charles A., gen. ed. 1962—. *Contrastive Structure Series*. Chicago: University of Chicago Press.

———, and Slobin, Dan Isaac, eds. 1973. *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fishman, Joshua A. 1972. *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Fodor, Jerry A., Bever, Thomas G., and Garrett, Merrill F. 1974. *The Psychology of Language*. New York: McGraw-Hill.

Fodor, Jerry A., and Katz, Jerrold J., eds. 1964. *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Freeman, Donald C., ed. 1970. *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gardner, R. Allen, and Gardner, Beatrice. 1969. "Teaching Sign Language to a Chimpanzee." *Science*, 165:664–672.

Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gelb, I. J. 1963. *A Study of Writing*. Rev. ed. Chicago: University of Chicago Press.

Gibson, Eleanor J., and Levin, Harry. 1975. *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Gleason, H.A., Jr. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Rev. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Goodman, Yetta M., and Burke, Carolyn L. 1972. *Reading Miscue Inventory Manual: Procedure for Diagnosis and Evaluation*. New York: Macmillan.

Greenberg, Joseph H., ed. 1966. *Universals of Language*. 2nd ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Grinder, John T., and Elgin, Suzette Haden. 1973. *Guide to Transformational Grammar: History, Theory, Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Halle, Morris, and Keyser, Samuel Jay. 1971. *English Stress: Its Form, Its Growth, and Its Role in Verse*. New York: Harper & Row.

Harris, James W. 1969. *Spanish Phonology*. MIT Press Research Monograph Series, No. 54. Cambridge, Mass.

Hernandez-Chavez, Eduardo, Cohen, Andrew D., and Beltramo, Anthony F., eds. 1975. *El Lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics of Language Use by Mexican-Americans*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.

Householder, F. W. 1965. "On Some Recent Claims in Phonological Theory." *Journal of Linguistics*, 1:13–34.

Hyman, Larry M. 1975. *Phonology: Theory and Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Irwin, John V., and Marge, Michael, eds. 1972. *Principles of Childhood Language Disabilities*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Jacobs, Roderick A., and Rosenbaum, Peter S. 1968. *English Transformational Grammar*. Lexington, Mass.: Xerox College Publishing.

———. 1971. *Transformations, Style, and Meaning*. Lexington, Mass.: Xerox College Publishing.

Jakobovits, Leon A., and Miron, Murray S., eds. 1967. *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Jakobson, Roman. 1968. *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. Translated by Allan R. Keiler. The Hague: Mouton.

Katz, Jerrold J., and Postal. Paul M. 1964. *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. MIT Press Research Monograph Series, No. 26. Cambridge, Mass.

Kavanagh, James F., and Mattingly, Ignatius G., eds. 1972. *Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kelly, Louis G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Kerr, Elizabeth M., and Aderman, Ralph M., eds. 1971. *Aspects of American English*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Keyser, Samuel Jay, and Postal, Paul M. 1976. *Beginning English Grammar*. New York: Harper & Row.

King, Robert D. 1969. *Historical Linguistics and Generative Grammar*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kornfeld, J. R. 1971. "Theoretical Issues in Child Phonology." In *Papers from the Seventh Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, April 16-18, 1971*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Kurath, Hans. 1949. *A Word Geography of the Eastern United States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

———, and McDavid, Raven I., Jr. 1961. *The Pronunciation of English in the Atlantic States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Labov, William. 1970. *The Study of Nonstandard English*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

———. 1972a. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

———. 1972b. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ladefoged, Peter. 1962. *Elements of Acoustic Phonetics*. Chicago: University of Chicago Press.

———. 1975. *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Lado, Robert. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

Lakoff, Robin. 1972. "Language in Context." *Language*, 48:907–927.

———. 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.

Lambert, Wallace E. 1972. *Language, Psychology, and Culture: Essays by Wallace E. Lambert*. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford, California: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. 1972. *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Langendoen. D. Terence. 1969. *The Study of Syntax: The Generative-Transformational*

Approach to the Structure of American English. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lees, Robert B. 1966. *The Grammar of English Nominalizations*. 4th printing. Bloomington, Ind.: Indiana University/The Hague: Mouton.

Lehmann, Winfred P. 1973. *Historical Linguistics: An Introduction*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

———, ed. 1975. *Language and Linguistics in the People's Republic of China*. Austin: University of Texas Press.

Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lester, Mark, ed. 1973. *Readings in Applied Transformational Grammar*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Levin, Harry, and Williams, Joanna P., eds. 1970. *Basic Studies on Reading*. New York: Basic Books.

Liles, Bruce L. 1975. *An Introduction to Linguistics*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Lugton, Robert C., and Heinle, Charles H., eds. 1971. *Toward a Cognitive Approach to Second-Language Acquisition*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Lyons, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1970. *Noam Chomsky*. New York: Viking Press.

Marchand, Hans. 1969. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. 2nd ed. Munich: C. H. Beck.

McCawley, James D. 1968. *The Phonological Component of a Grammar of Japanese*. The Hague: Mouton.

McNeill, David. 1970. *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York: Harper & Row.

Moore, Timothy E., ed. 1973. *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.

Morris, William, and Morris, Mary. 1975. *Harper Dictionary of Contemporary Usage*. New York: Harper & Row.

Moulton, William G. 1962. *The Sounds of English and German*. Chicago: University of Chicago Press.

Nida, Eugene A. 1949. *Morphology: The Descriptive Analysis of Words*. 2nd ed. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Nilsen, Don L. F., and Nilsen, Alleen Pace. 1975. *Semantic Theory: A Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Oxford English Dictionary. Oxford University Press, 1933.

Palermo, David S., and Molfese, Dennis L. 1972. "Language Acquisition from Age Five Onward." *Psychological Bulletin*, 78:409–428.

Palmer, F. R. 1976. *Semantics: A New Outline*. New York: Cambridge University Press.

Parret, Herman, ed. 1974. *Discussing Language*. The Hague: Mouton.

Partridge, Eric. 1966. *Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English*. 4th ed. London: Routledge and Kegan Paul.

Penfield, Wilder, and Roberts, Lamar. 1959. *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Pike, Kenneth L. 1947. *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Politzer, Robert L. 1965. *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*. 2nd ed. New York: Blaisdell.

———. 1968. *Teaching German: A Linguistic Orientation*. Waltham, Mass.: Blaisdell.

———, and Staubach, Charles N. 1965. *Teaching Spanish: A Linguistic Orientation*. Rev. ed. New York: Blaisdell.

Postal, Paul. 1964. *Constituent Structure: A Study of Contemporary Models of Syntactic Description*. The Hague: Mouton.

Premack, David. 1970. "The Education of S*A*R*A*H: A Chimp Learns the Language." *Psychology Today*, 4:54–58.

———. 1971. "Language in Chimpanzee?" *Science*, 172:808-822.

Pyles, Thomas. 1971. *The Origins and Development of the English Language*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Quirk, Randolph. 1962. *The Use of English*. London: Longmans, Green.

Reed, Carroil E. 1977. *Dialects of American English*. Rev. ed. Amherst: University of Massachusetts Press.

Reibel, David A., and Schane, Sanford A., eds. 1969. *Modern Studies in English: Readings in Transformational Grammar*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Richards, Jack C., ed. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

Robins, R. H. 1967. *A Short History of Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.

Sadock, Jerrold M. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.

Schane, Sanford A. 1968. *French Phonology and Morphology*. MIT Press Research Monograph Series, No. 45. Cambridge, Mass.

———. 1973. *Generative Phonology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Schrier, Allan M., and Stollnitz, Fred, eds. 1971. *Behavior of Nonhuman Primates, Vol. 4*. New York: Academic Press.

Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York: Cambridge University Press.

Sebeok, Thomas A., and Ramsay, Alexandra, eds. 1969. *Approaches to Animal Communication*. The Hague: Mouton.

Shores, David L., ed. 1972. *Contemporary English: Change and Variation*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

Shuy, Roger W. 1967. *Discovering American Dialects*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Sledd, James, and Ebbitt, Wilma R., eds. 1962. *Dictionaries and THAT Dictionary*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

Sloat, Clarence, Taylor, Sharon Henderson, and Hoard, James E. 1978. *Introduction to Phonology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Slobin, Dan I. 1971. *Psycholinguistics*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

Smith, Frank. 1973. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Steinberg, Danny D., and Jakobovits, Leon A., eds. 1971. *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology*. New York: Cambridge University Press.

Stockwell, Robert P. 1977. *Foundations of Syntactic Theory*. Englewood Cliffs, N. J : Prentice-Hall.

Stoller, Paul, ed. 1975. *Black American English: Its Background and Its Usage in the Schools and in Literature*. New York: Dell Publishing.

Teschner, Richard V., Bills, Garland, and Craddock, Jerry, eds. 1975. *Spanish and English of United States Hispanos*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.

Traugott, Elizabeth Closs. 1972. *A History of English Syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Trudgill, Peter. 1974. *Sociolinguistics: An Introauction*. Baltimore, Maryland: Penguin.

Valdman, Albert, ed. 1966. *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.

Van Riper, Charles. 1972. *Speech Correction: Principles and Methods*. 5th ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Venezky, Richard L. 1970. *The Structure of English Orthography*. The Hague: Mouton.

Webster's Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged. Springfield, Mass.: G. & C. Merriam, 1961.

Wentworth, Harold, and Flexner, Stuart Berg, comps. 1975. *Dictionary of American Slang*. 2nd supplemented ed. New York: Thomas Y. Crowell.

Williams, Frederick, ed. 1970. *Language and Poverty: Perspectives on a Theme.* Chicago: Markham Publishing.

Wilson, Graham, ed. 1967. *A Linguistics Reader*. New York: Harper & Row.

Wolfram, Walt, and Fasold, Ralph W. 1974. *The Study of Social Dialects in American English*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.